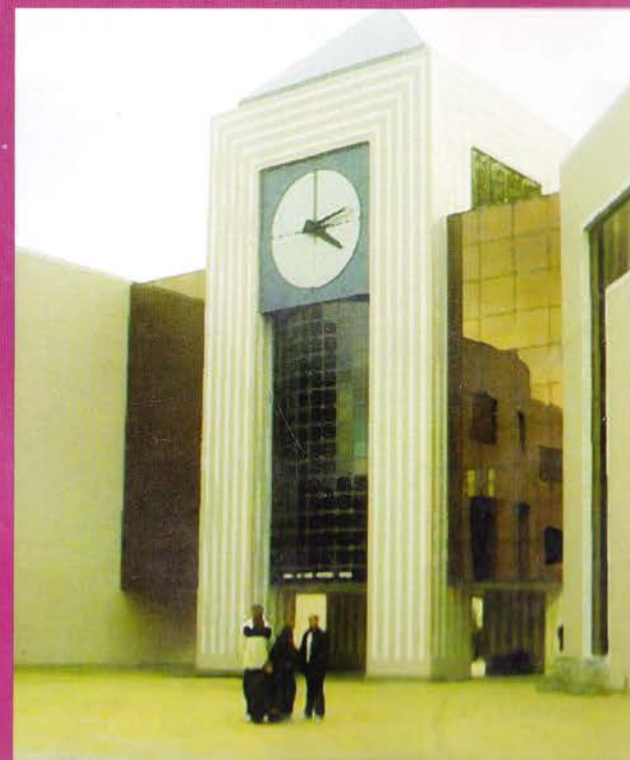
POLIROM

Constantin Cucoş

TIMP ŞI TEMPORALITATE ÎN EDUCAŢIE

Elemente pentru un management al timpului şcolar



Ştiinţele educaţiei

Structuri, conţinuturi, tehnici

Științele educației 

Structuri, conținuturi, tehnici

Constantin Cucoș

TIMP ȘI TEMPORALITATE ÎN EDUCAȚIE

Elemente pentru un management al timpului școlar

- Ce este timpul?
- Timpul în perspectivă psihologică
- Timpul social – cadru de emergență a timpului educațional
- Timpul ca resursă educativă
- Structura timpului în școală
- Timpul liber
- Crono-formarea
- Contractul didactic și perspectiva temporală
- Strategii crono-logice în școală

Constantin Cucoș este doctor în Științele educației, profesor universitar, director al *Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic* din cadrul Universității „Al.I. Cuza" din Iași. Domenii de competență: filosofia educației, pedagogia culturii, educația religioasă, pedagogia generală.


EDITURA POLIROM
www.polirom.ro


ISBN 973-681-105-0
9789736811050

Colecţia *Ştiinţele educaţiei. Structuri, conţinuturi, tehnici* este coordonată de Cezar Bîrzea şi Constantin Cucoş.

Născut în localitatea Osoi-Comarna, jud. Iaşi, în 1958, **Constantin Cucoş** este absolvent al Facultăţii de Filosofie, Universitatea „Al.I. Cuza" din Iaşi, promoţia 1985. În 1994 a obţinut titlul de doctor în Ştiinţele educaţiei la universitatea ieşeană, cu o lucrare de filosofia educaţiei. Este profesor universitar în cadrul Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza" din Iaşi.
A efectuat stagii de cercetare sau documentare la: Biroul Internaţional al Educaţiei - UNESCO, Geneva, Elveţia (1991), Universitatea „Aristotel", Salonic, Grecia (1993), Universitatea Lille I, Franţa (1995), Universitatea din Bologna, Italia (1996), Universitatea din Savoie, Chambery, Franţa (1997), Universitatea din Geneva, Elveţia (1997), Universitatea Paris X, Franţa (1998), Universitatea Paris VIII, Franţa (1999), Institutul de formare SLO „Specialisten in leerplanontwikkeling", Enschede, Olanda (1999), Universitatea din Warwick, Coventry, Anglia (1999), Universitatea din Geneva, Elveţia (2000), Universitatea de Ştiinţe Sociale, Toulouse, Franţa (2000), Universitatea Catolică din Louvain, Belgia (2001).
Volume de autor: *Pedagogie şi axiologie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995; *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 1996; *Educaţia religioasă. Conţinut şi forme de realizare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1996; *Minciună, simulare, contrafacere. O perspectivă psihopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi, 1996; *Educaţia religioasă. Repere teoretice şi metodice*, Editura Polirom, Iaşi, 1999; *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*, Editura Polirom, Iaşi, 2000; *Istoria pedagogiei. Idei şi doctrine pedagogice fundamentale*, Editura Polirom, Iaşi, 2001.
A publicat, de asemenea, peste 90 de studii în volume colective şi reviste de specialitate.
Din anul 1995 este membru al *International Association for Intercultural Education* (cu sediul în Suedia), iar din 1996 a devenit membru în colegiul editorial la *Intercultural Education*. În acelaşi timp, este membru şi reprezentant în Consiliul de conducere (din 2001) al *Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC)*. De asemenea, este director al *Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic* din cadrul Universităţii „Al.I. Cuza" din Iaşi.
Domenii de competenţă: filosofia educaţiei, pedagogia culturii, educaţia religioasă, pedagogia generală.

www.polirom.ro

Editura POLIROM
Iaşi, B-dul Copou nr. 4 ; P.O. BOX 266, 6600
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33, O.P. 37 ;
P.O. BOX 1-728, 70700

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României:

CUCOŞ, CONSTANTIN

Timp şi temporalitate în educaţie: elemente pentru un management al timpului şcolar/Constantin Cucoş - Iaşi: Polirom, 2002.

168 p.; 24 cm - (Ştiinţele educaţiei. Structuri, conţinuturi, tehnici).

ISBN: 973-681-105-0

37

Printed in ROMANIA

Constantin Cucoş

Timp şi temporalitate în educaţie

Elemente pentru un management al timpului şcolar

POLIROM
2002

Cuprins

Motto :

Fă-ţi timp

Fă-ţi timp pentru a gândi :
Este izvorul oricărei puteri.

Fă-ţi timp pentru a te juca :
Este izvorul tinereţii veşnice.

Fă-ţi timp pentru a te ruga :
Este cea mai mare calitate a inimii.

Fă-ţi timp pentru a iubi şi a fi iubit :
Este un dar rar.

Fă-ţi timp pentru prietenie :
Este drumul către fericire.

Fă-ţi timp pentru a citi :
Este şcoala cunoaşterii.

Fă-ţi timp pentru a râde :
Este cântul sufletului.

Fă-ţi timp pentru a dărui :
E prea scurtă ziua pentru a fi egoist.

Fă-ţi timp pentru a trudi :
Este preţul succesului.

(Adaptare după o veche rugăciune englezească)

Introducere

Toţi cei care au trecut prin şcoală îşi amintesc cu plăcere de sunetul clopoţelului sau al soneriei - mai ales cel de la sfârşitul orelor. Acest sunet anunţa că începea un nou timp, cel al liniştii şi decantării a ceea ce s-a predat, un timp al destinderii, abandonului sau uitării a ceea ce se învăţase, un interval al răgazului, al sinelui şi al libertăţii. Sunetul acesta, destul de banal, uitat undeva în memoria noastră afectivă, are însă o semnificaţie aparte. El arată că educaţia este indisolubil ancorată şi legată de durată. Că educaţia durează *ca* timp şi *în* timp!

Educaţia, în calitate de proiect, dar şi de fenomen real, se raportează la coordonatele temporale şi implică o anumită succesiune în timp. Ea nu are cum să facă abstracţie de curgerea temporală. Orice proiect formativ presupune o modelare şi o supunere a duratelor, o luptă cu timpul, cu vremurile, cu istoria. Procesul în sine înseamnă o devenire în plan cronologic, o transformare în timp a indivizilor sau a societăţilor. Educaţia este un fel de actualizare a memoriei, un fenomen de readucere în prezent a unui capital inepuizabil, care este cultura omenirii. Ea este fenomenologie temporală prin excelenţă, arc peste timp care aduce îmbogăţire spirituală, conturare stadială a unei personalităţi. Devenirea preconizată de educaţie înseamnă nu numai schimbare a unor proprietăţi interioare, personale, ci şi o gestionare inteligentă a unor surse date. Timpul e un bun exemplu. Această gestionare presupune organizarea judicioasă a perioadelor, orânduirea potrivită a unor episoade, respectarea unei etapizări a metamorfozărilor intenţionate. „Cel mai important în educaţie nu este să câştigăm timp, ci să-l pierdem" - scria Comenius cu câteva secole în urmă, iar Jean-Jacques Rousseau nota şi el: „cea mai utilă regulă a oricărei educaţii este de a şti cum să pierdem timpul". Să-l pierdem cu folos, de bună seamă, să lase urme palpabile, vizibile, de durată în modul nostru de a fi sau de a face.

Din păcate, această temă a timpului formării, din punct de vedere reflexiv, dar şi practic, nu prea a fost pusă în discuţie de psihopedagogi. Trebuie spus că în materie de temporalitate educaţională nu dispunem nici de concepte pe măsură, nici de o practică teoretică în acest sens (în afară de cele asupra planificării, proiectării didactice sau a orarului şcolar - ipostaze oarecum adiacente temei în discuţie). Observăm, de asemenea, că politicile educaţionale creionate în ţara noastră - ne referim la reforma de sistem sau de conţinut a învăţământului - desconsideră într-un mod aproape inconştient factorul timp, periodicitatea, stadialitatea. Chestiunea timpului a rămas mai mult o topică pur filosofică, eseistică, nefiind abordată din punctul de vedere al unei praxiologii educaţionale. Acest fapt ne ambiţionează să aducem în atenţie câteva elemente ce ţin de managementul temporalităţii formative.

Problematica folosirii timpului devine o preocupare a fiecărui actor angajat în procesul educaţional. Nu vom da sfaturi concrete pentru că diversitatea situaţiilor de interacţiune formative sunt nenumărate, nedefinite. Dorim doar să sensibilizăm şi să conştientizăm pe profesori, pe elevi sau studenţi, pe părinţi, pe factorii de decizie în legătură cu una dintre cele mai importante resurse ale instruirii şi formării: timpul şi perspectiva temporală.

1
Ce este timpul?

Trebuie să ne întrebăm de la început: ce este timpul? Răspunsurile sunt variate şi ele depind de unghiul de vedere (filosofic, sociologic, culturologic, ideologic, economic etc.) al celui care abordează subiectul în discuţie. Timpul este intrinsec legat de propria noastră existenţă. Timpul există în prezenţa unei persoane receptoare, încapsulată în fiinţare, ce trăieşte ca atare. Existenţa presupune o prezenţă temporală. Propriul existenţei este să se schimbe permanent (*panta rei*, cum ar fi spus Heraclit). Interogaţiile în legătură cu natura timpului au fost mereu în actualitate. Marii filosofi nu s-au sfiit să deceleze problema. Iată-l pe filosoful creştin Augustin: „Dacă nimeni nu încearcă să afle asta de la mine, ştiu (ce este timpul, n. n.); dacă eu aş vrea să explic noţiunea cuiva care mă întreabă, nu ştiu. Cu toate acestea, afirm cu încredere că ştiu fiindcă dacă timpul nu s-ar scurge, nu ar exista timp trecut, iar dacă n-ar mai fi să vină nimic, n-ar mai exista timp viitor, care, dacă nu ar exista nici el, n-ar mai exista timp prezent" (Sfântul Augustin, 1998, p. 405). Să desluşim, de la început, dificultatea perceperii şi trăirii duratei. Timpul este evanescent, nu are un contur precis, nu posedă materialitatea fiecărui obiect. Chiar dacă timpul are o dimensiune obiectivă (este o calitate sau o categorie apriorică - cum ar spune Kant), el nu capătă contur decât printr-o raportare sau chiar o construcţie subiectivă (vezi rezultatele cercetării psihologiei genetice cu contribuţia deosebită a lui Jean Piaget).

Timpul nu are limite. Nu putem şti cu exactitate când a început un proces şi când se va termina. Apoi, în anumite circumstanţe, timpul poate deveni subiectiv, fluid, relativ. Cineva poate percepe timpul în propriul fel, îl poate gestiona sau construi într-un mod aparte, îşi creează, la limită, un timp personal („pe timpul meu!...", „pe vremea lui Ştefan cel Mare" etc.). Timpul trăit înseamnă succesiune necesară dintre trecut,

prezent, viitor. Dacă una dintre aceste dimensiuni ar lipsi, perceperea timpului ar deveni nesigură pentru fiinţa umană. În acelaşi timp, prevalenţa unei dimensiuni în defavoarea celorlalte imprimă timpului o altă turnură, îl deteriorează într-un anumit fel. Persoanele centrate mai mult pe trecut decât pe prezent sau pe viitor sunt predispuse la paseism sau melancolie. Timpul, pentru aceşti oameni, înseamnă mai mult ceea ce a fost, ceea ce s-a trăit, ceea ce a rămas în resorturile memoriei noastre. Persoanele care visează mai mult la viitor, neglijând trecutul sau prezentul, se rup de realitate, plonjează într-un imaginar maladiv. Există subiecţi pentru care timpul înseamnă ceea ce va fi, ceea ce urmează să se întreprindă şi în nici un caz ceea ce este sau ce a fost, astfel încât sesizarea într-un mod cât mai obiectiv a timpului este una dintre condiţiile inserţiei fiinţei umane în lume. Timpul orientează omul, dă sens şi semnificaţie diferitelor trasee de evoluţie. Timpul constituie o sursă de realism şi un prilej de construcţie obiectivă a personalităţii. De asemenea, prin timp ne alăturăm şi mai mult realităţii, ne integrăm în spaţiu, percepem mai bine contururile, distanţele, orizonturile.

Omul, prin sine însuşi, are o capacitate limitată a perceperii timpului. Faptul de a nu sesiza exact limitele temporale nu constituie câtuşi de puţin un fapt negativ. Exactitatea şi precizia în materie de timp reprezintă o utopie pentru om, dar nu şi pentru maşinile de măsurat timpul, create de acesta (ne putem întreba cum de o entitate „imperfectă" creează prelungiri sau entităţi tehnice atât de „perfecte", cum ar fi ceasurile atomice !). Imaterialitatea şi transcendenţa timpului nu sunt, de asemenea, lipsite de importanţă. Ceea ce nu există încă, dar e posibil să fie, lucrează adânc asupra persoanei, o mobilizează interior, o orientează pe drumul unei necesare transformări. Imanenţa nu numai că este potenţată de transcendenţă, dar o şi generează, o întreţine, o conturează. „Transcendenţa se înrădăcinează în imanenţă. Invenţia nu este deci o irupere bruscă a unei genialităţi imprevizibile. Nu este o intruziune neaşteptată a neantului în fiinţă. Ea este susţinută, pregătită, aşteptată prin determinările prezente ale fiinţei, adică prin mediu. Astfel memoria, percepţia şi dorinţa determină imaginaţia. Doar astfel realul determină posibilul. Doar cu tradiţia se poate face noutatea, doar cu trecutul se face viitorul." (Grimaldi, 1971, p. 159) „Părţile" transcendente ale timpului (trecutul şi viitorul) dau consistenţă şi fac palpabilă „partea" sa imanentă (prezentul). Prin ceea ce a fost şi prin ceea ce poate fi, prezentul îşi justifică „prezenţa" ! Neglijând ceea ce a fost şi nesperând la ceea ce poate fi, clipa prezentă este suspendată, fără

valoare, imposibil sau greu perceptibilă şi semnificată. Că ne putem proiecta spre viitor, asta este posibil datorită permeabilităţii orizontului temporal de a fi dilatant şi fără graniţe fixe. Nelimitarea, în acest caz, constituie un mare atu al posibilităţii depăşirii noastre permanente. De altfel, mulţi teoreticieni revendică caracterul paradoxal al dimensiunilor temporale : timpul se înscrie simultan pe aliniamentele permanenţei şi schimbării, ale mişcării şi imobilităţii, ale finitudinii şi infinitudinii limitelor lui, ale indivizibilităţii şi divizibilităţii acestuia, ale previzibilităţii şi imprevizibilităţii ieşirii din timp (*cf.* Fraser, pp. 186-203).

Prin raportarea la timp accedem în sfera realităţii, la ceea ce este mai permanent, mai durabil şi chiar infinit în ea. „Timpul nu este o expresie a limitării fiinţei, ci constituie însăşi relaţia sa cu infinitul. Moartea nu este aneantizare, ci o condiţie necesară pentru ca această relaţie cu infinitul sau cu timpul să se producă." (Levinas, 1983, p. 28) Timpul este gândit nu ca o degradare a eternităţii, ci ca o relaţie cu ceva care nu se lasă asimilat de către experienţă sau cuprins de mintea umană. Relaţia cu viitorul, prezenţa viitorului în actualitate pun în evidenţă faptul că experienţa timpului este una intersubiectivă ; ea presupune prezenţa celuilalt şi a istoricităţii. „Timpul este dintr-o dată acest Altul-în-Acelaşi şi acest Altul care nu poate fi împreună cu Acelaşi, nu poate să fie sincronic. Timpul va fi neliniştea lui Aceluiaşi prin Altul, fără ca Acelaşi să poată să-l cunoască pe Altul şi să-l înglobeze." (Levinas, 1993, pp. 28-29) Fără alteritate nu există posibilitatea delimitării timpului fiinţării proprii, a cunoaşterii acestuia.

Timpul constituie o unitate dintre continuitate şi discontinuitate. O dată cu perceperea fluenţei şi a continuităţii temporale este percepută şi discontinuitatea temporală (la nivel biologic, social, individual). Viaţa este punctată permanent şi irevocabil de ieşirea din timp, de moarte (a plantelor, a civilizaţiilor, a prietenilor). Timpul, consideră Levinas (1979), este relaţia însăşi a subiectului cu altul, relaţie de non-coincidenţă dar profund fondatoare, clarificatoare. Această experienţă primară a timpului îl conduce pe Bachelard la ideea conform căreia „continuitatea psihică nu este un dat, ci o creaţie, o operă proprie" (1963, p. 8). Timpul există în măsura în care venim în această lume. Timpul are valoare pentru cel ce există, nu pentru cel care n-a existat sau nici nu va exista. Cum ar exista lumea şi timpul pentru cineva care nu s-a născut sau nu se va naşte vreodată? Există o eterogenitate fundamentală în sânul duratei trăite, active, creative

ceea ce face ca, pentru a cunoaşte sau a utiliza timpul, să trebuiască să fii în stare să activezi ritmul creaţiei şi al distrugerii, al trudei şi al repaosului. Timpul presupune intrare, dar şi ieşire din durată, întrupare, dar şi despărţire de aceasta.

A acţiona în spiritul unei ordini a priorităţii constituie o problemă ce ţine de însăşi esenţa vieţii. Cei mai mulţi dintre semenii noştri nu discern lucrurile cu adevărat importante de realizat din multitudinea de solicitări şi incitări. Dacă în legătură cu ceea ce este „bine" sau „rău" de făcut este mai uşor de făcut o alegere, în legătură cu ce este de realizat „înainte" sau „după", alegerile devin mai complicate. Unii dintre noi se simt vinovaţi pentru ceea ce nu fac, astfel încât nu se pot bucura cu adevărat de ceea ce fac. A nu face ceva „la timpul respectiv" devine un motiv de autoculpabilizare sau de acţiune confuză, întâmplătoare.

2
Dimensiuni şi ipostaze ale timpului

Timpul comportă mai multe note şi dimensiuni. Hall (1984) face o distincţie între timpul formal şi cel informal. Timpul formal este cel calendaristic, astronomic, obiectiv. Acesta are legătură cu timpul fizic, cel care, după Prigogine (1997, p. 180), precede existenţa. Cel informal este timpul resimţit, apropiat de subiect, determinat de diferite contexte sau evenimente existenţiale. Fiecare dintre cele două aspecte ale timpului se caracterizează prin serii, note şi scheme. Serialitatea timpului derivă din compunerea acestuia din unităţi distincte : noapte – zi, dimineaţă – după amiază, zilele săptămânii de luni până duminică, înşiruirea anilor, a lunilor, a zilelor, a orelor, a minutelor etc. Formal, o nouă zi începe la miezul nopţii. Informal, aceasta începe atunci când ne sculăm. Repere informale de segmentare a zilei pot fi micul dejun, prânzul sau cina. Compunerea informală a timpului este dictată de evenimente semnificative. Anul şcolar este altceva decât anul calendaristic. Anul liturgic creştin nu se suprapune peste anul astronomic. Anotimpurile sunt atât repere formale, cât şi informale. Formal, primăvara începe la 1 martie, dar în realitate poate să survină mai devreme sau mai târziu. Timpul informal are un caracter vag pentru că este perceput situaţional. Cum circumstanţele de raportare la timp se schimbă, şi trăirea timpului se modifică. Schemele temporale devin ambigue, elastice. Fiecare trăieşte „în timpul lui", fiecare trăieşte timpul la modul propriu. Pentru cineva o oră poate însemna mult ca durată, pentru altcineva poate să semnifice mai puţin sau chiar nimic. Ceea ce face ca impresia scurgerii timpului să fie variabilă este urgenţa unei acţiuni. Pentru un accidentat sau un bolnav, cinci minute reprezintă o problemă vitală. Pentru altcineva care îşi aşteaptă iubita, timpul trece greu. Pentru cineva care îşi petrece o zi în care nu face mare lucru, aceeaşi unitate de timp nu mai spune nimic. Trăirea timpului este determinată de cantitatea activităţilor derulate într-un interval cronologic. O zi plină cu

activităţi trece pe nesimţite. Pentru cel care face mai multe acţiuni în acelaşi timp, această varietate determină impresia scurgerii rapide a timpului. Timpul trece repede pentru cel ce face ceva ; pentru cel care stă, şi timpul se opreşte.

Raportarea la timp este dependentă de reprezentările culturale ce marchează subiecţii şi care s-au stratificat în timp în legătură cu derularea cronologică. Culturile „monocronice", bazate pe principiul acţiunii unice cu timp specific consacrat unor activităţi separate (cum este civilizaţia actuală), sunt mai eficiente, dar generează plictiseală şi stres. Multiplicarea şi diversificarea acţiunilor, „simultaneizarea" acestora ar putea fi o cale de ieşire din impas. Vom vedea, la momentul oportun, ce consecinţe didactice are principiul expus mai sus.

Culturile „monocrone" tind să acrediteze caracterul sacru al unei organizări, inclusiv cu privire la arhitectonica timpului. Viaţa este eficientă în măsura în care programarea este sfântă - pare a fi deviza civilizaţiei randamentului. În realitate, viaţa este de multe ori imprevizibilă : nu se poate fixa cu exactitate în care moment se va produce un lucru neaşteptat sau va interveni ceva nou. Unităţile temporale nu sunt „umplute" cu aceeaşi cantitate de evenimente. Timpul este strâns legat de existenţa concretă, de experienţele ce intervin în viaţa indivizilor. Într-un sistem „monocron", structurile temporale sunt arbitrare şi impuse ; ele presupun o învăţare necondiţionată şi o acomodare fără împotrivire din partea indivizilor. Însă acestea sunt puternic integrate şi încastrate în cultura noastră, în logica organizării activităţilor specifice. Organizarea „monocronă" ne determină să gândim şi să concepem lumea într-o manieră divizată, fragmentară, sacadată ; totul este jalonat, calculat, judicios folosit. Această manieră lineară de joncţiune a acţiunilor umane este împotriva creativităţii şi imprevizibilităţii. Creaţia artistică nu se supune, de exemplu, previzibilităţii şi proiectării precise în timp. Oare activitatea didactică se supune şi ea ?

Culturile „policrone" sunt deschise imprevizibilităţii, derulării concrete a evenimentelor. Indivizii din mediile „policrone" acordă o importanţă deosebită exteriorităţii, relaţiilor individuale. Timpul nu mai contează atunci când atenţia este îndreptată către celălalt. Se asociază paradigmei „policrone" activităţile informale, prieteneşti, necontabilizate, dar responsabile, personalizate şi pline de energie afectivă.

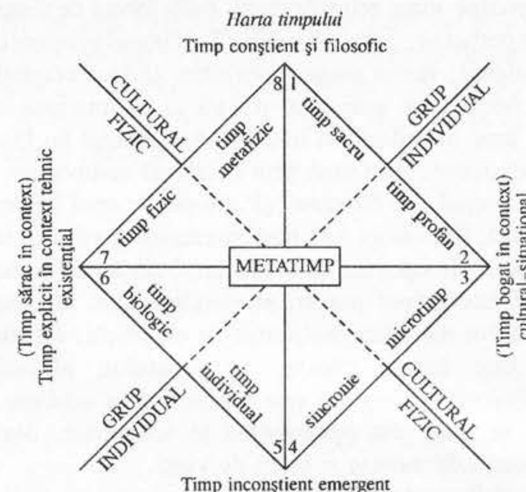
Conotaţiile atribuite timpului sunt multiple : timpul este o resursă dar şi semnifică ceva. Timpul „occidental" este nu numai structurat în mod funcţional şi utilizat pentru controlul îndeplinirii sarcinilor sau a activităţilor, ci el devine şi un element simbolic. Timpul nu înseamnă numai bani, ci devine şi o marcă a statutului (înalt !) şi al responsabilităţii : el nu

poate fi consumat oricum şi cu oricine. Sistemul temporal al unei culturi acordă semnificaţii unor activităţi dintre cele mai banale : aşteptatul pentru a intra la dentist, la coafor, la coada de la alimentară... Semnificaţiile se întretaie, se multiplică, se adună dinspre elemente aparent fără nici o importanţă. Consumul de timp devine un semn al statutului, al puterii, al distincţiei şi diferenţei faţă de ceilalţi.

Percepţia scurgerii timpului depinde şi de vârsta celor în cauză. Pentru un copil sau tânăr, un an nu se mai termină. Pentru un adult de şaizeci de ani, anii trec fără prea multă băgare de seamă. La fel, sesizarea duratei depinde şi de starea celui ce se aşează în temporalitate. Tipul melancolic sau meditativ nu mai sesizează atât de uşor scurgerea timpului. Acest tip de om „încremeneşte" în trecut sau în prezent. Pentru cel care are o viaţă plină de activităţi, timpul trece insesizabil, uşor, chiar prea repede.

Din punctul de vedere al unei analize detaliate, se poate spune că există atâtea „timpuri" câte fiinţe există pe acest pământ. La nivelul profund, al culturii actuale, se pot distinge mai multe tipuri de timp (*cf.* Hall, 1984, p. 25) : timpul sacru, profan, metafizic, biologic, fizic şi timpul ceasurilor. Unii autori avansează o adevărată hartă a timpului.

Harta timpului



Notă : Pentru a lua în considerare şi sistemele complementare, trebuie amintit metatimpul, nivel la care se situează conceptele ce integrează toate dimensiunile timpului.

Într-o viziune clasică, se acreditează două modalităţi sau ipostaze principale ale timpului : bipartiţie (simultaneitate/succesiune) şi tripartiţie (trecut/prezent/viitor). Prima modalitate poate fi asociată unui alt dublet : timp circular şi timp linear. Timpul circular se caracterizează prin repetiţie, inducere minimă a schimbărilor, grija de a valoriza ceea ce deja s-a făcut. O variantă a timpului circular este cel în spirală, în care schimbările survin graţie repetiţiilor succesive. Timpul circular mai este cunoscut sub denumirea de timp agrar deoarece este direct legat de factorul cosmic, de ritmurile naturii, de ciclicitatea anotimpurilor. Modernitatea emancipată caută să depăşească acest timp, apropiindu-se de unul nou, cel cumulativ, linear. Timpul linear este cel al ireversibilităţii. „Suntem în mod continuu confruntaţi, atât la nivel psihologic, cât şi la nivel cultural, cu două modalităţi antagoniste de a trăi timpul : un timp alungit, timp dilatat, care nu se mai sfârşeşte, timp al reveriei, al extazului, dar şi de un timp scurt şi sacadat, timp al febrilităţii, al activităţii intense, al realizărilor neîncetate, timp al eficacităţii, dar şi al epuizării." (Boutinet, 1990, p. 58) Bipartiţia timp circular - timp linear se regăseşte, în modalităţi diferite, în aproape toate religiile lumii (sub forma de timp primordial, dar şi de timp perpetuu, „veac al vecilor"). Timpul primordial sau timpul mitic recapitulează, într-o singură realitate, timpul originilor şi timpul sfârşiturilor. Acest timp este dintr-o dată şi în totalitate arheologic şi eschatologic, timp al ordinii, al imuabilităţii, timpul lui Dumnezeu, dar şi timp al strămoşilor ; este timp prin excelenţă ambivalent, din moment ce recompune timpul „de dinainte" şi „timpul de apoi". Această ipostază a timpului adună, într-un fel, trecutul, prezentul şi viitorul într-un cumul de o calitate nouă. În opoziţie cu acest timp, arată mai departe Boutinet, timpul de aici este timpul precar, al vieţuitoarelor, al fiinţelor umane, timp al societăţilor niciodată mulţumite de ele însele, dar nici în pace cu eternitatea ; este timpul căderii, al păcatului, al neliniştilor, al suferinţelor. Bipartiţia timpului este un mod de a sublinia ambivalenţa timpului : el se trage din permanenţă şi schimbare, din prezenţă şi absenţă, din sursă de moarte şi sursă de viaţă.

A doua modalitate de abordare a timpului este cea tripartită, pe axa trecut-prezent-viitor. Prezentul este clipa actuală, foarte evanescentă, dublu ameninţată - de trecutul imediat dar şi de viitorul apropiat. Prezentul prinde un oarecare contur atunci când, în mod simultan, poate să se sprijine pe o experienţă trecută, dar şi anticipă posibilităţile unei

noi acţiuni. Prezentul psihologic este inseparabil de absentul cu care este asociat implacabil şi prin care îşi revendică un sens.

Trecutul trimite la istoria socială sau individuală a unor entităţi. Trecutul este un act de recucerire, de readucere în memorie, de re-posedare sau re-actualizare a ceea ce a fost cândva. Această regăsire creează si întăreşte sentimentul de identitate, de continuitate cu propria istorie personală, socială, culturală. Trecutul devine o ocazie de a reliefa evenimente, interese, stări prezente. Trecutul constituie astfel o rezervă de posibilităţi şi de actualizări fără de care viitorul nu poate să apară. Viitorul este anticiparea a ceea ce poate fi mâine, anticipare aleatorie din moment ce stările viitoare pot fi şi neprevăzute (de aici angoasa şi teama faţă de ceea ce poate să survină). În altă ordine de idei, viitorul este orizontul care nu încetează să se îndepărteze tot mai mult. Viitorul poate fi „mâine", „luna" viitoare, „anul" viitor, „secolul" următor etc. Reperele temporale sunt mutabile.

Perceperea orizontului temporal este un parametru important al motivaţiei. Raţionalizarea existenţei umane în era tehnologică face ca timpul să fugă tot mai mult înainte, să se anticipeze sau să se configureze un viitor probabil tot mai îndepărtat (care, în parte ne şi scapă, frizează utopicul). Suntem învăţaţi să operăm cu perspective viitoare din ce în ce mai îndepărtate. Este valorizat cel care îşi face planuri pe termen lung, cel care are în vedere nu viitorul apropiat, ci pe acela care de abia se mijeşte, cel care e foarte departe.

3

Timp şi limbaj

Perceperea, conştientizarea şi semnificarea timpului se realizează prin intermediul limbajului. Doar prin limbaj timpul poate fi sugerat, exprimat, semnificat. Inefabilul clipei prezente, dar şi straneitatea eternităţii pot fi exprimate prin limbaj şi, mai ales, prin „figurile" acestuia, prin poezie. Limbajul artistic poate evoca mult mai bine timpul şi temporalitatea decât discursul ştiinţific. Vagul şi indicibilul pot fi mai bine surprinse prin intermediul acelui tip de limbaj care recuperează caracteristicile prime.

Cuvântul este acel ceva care surprinde dintr-o dată trecutul şi prezentul, memoria şi speranţa. Cuvântul poartă în el o rezonanţă a trecutului uzanţei lui. Cuvântul trezeşte amintiri, dar, la fel de mult, el aprinde aripile dorinţei, anticipă, cheamă un viitor. Cuvântul este rezumativ, dar şi proiectiv; doar prin el se pot evoca infinitatea şi transcendenţa timpului. Cum subliniază Grimaldi, „cuvântul pare a uni ceea ce timpul desparte. În aceste sens, cuvântul exprimă esenţa contradictorie a timpului şi rezolvă totuşi această contradicţie pentru că temporalitatea cuvântului eliberează conştiinţa de temporalitatea prezentului şi o face să acceadă la itemporalitatea a ceea ce el enunţă" (1971, p. 419). Cuvântul are o forţă profetică; el este, cum spun lingviştii, „performativ". Această entitate discursivă nu numai că descrie o realitate prezentă, ci face să se ivească o realitate viitoare. Ceea ce este numit la un moment dat trebuie să fie, să apară, să se întemeieze. Cuvântul este insurecţional, el „face" realităţile, căci „de îndată ce cuvântul evocă un proiect a ceea ce trebuie să fie, această datorie devine o exigenţă imprescriptibilă iar proiectul o cvasi-realitate" (Grimaldi, 1971, p. 420). Cuvântul se proiectează înspre viitor, el prefaţează inexorabil o realitate vie ce urmează să apară, dar această unitate discursivă îşi extrage seva din trecut: „cuvântul are o eficacitate temporală şi futurologică pentru că tot trecutul umanităţii concură la pedagogia

prezentului, iar tradiţia resurecţională devine acum condiţia marilor motivaţii şi marilor aventuri insurecţionale" (Grimaldi, 1971, p. 422). Înainte de a deveni eficient şi anticipativ, cuvântul îşi extrage dinamica sa temporală din itemporalitatea pe care o instituie la un moment dat. Pentru a fi eficientă, inteligenţa trebuie să extragă din mobilitatea universală a lumii o oarecare ordine (înşiruire fixă de evenimente) şi să se servească de fixitate pentru a putea impune acţiunii o nouă ordine. Această fixitate, ce ţine de determinism, este recuperată şi cerută şi de limbaj. „Limbajul nu are eficacitate practică decât în măsura în care el serveşte la izolarea constantelor, la fixarea diversităţii lucrurilor sub unitatea conceptuală sau diversităţii gesturilor sub unitatea organizatoare a unui plan. De aceea limbajul este deci o instanţă a itemporalităţii." (Grimaldi, 1971, p. 422) Cuvântul este asemenea prezentului temporal, o intersecţie dintre trecut şi prezent, dintre memorie şi speranţă. El este asemenea clipei ce rezumă trecutul şi deschide viitorul.

Limba este exemplul cel mai fericit al dinamicii de tip heraclitian. Prin interacţiunea cu timpul, prin performarea ei temporală iau naştere sumedeniile de înţelesuri şi subînţelesuri. Una şi aceeaşi propoziţie, emisă în circumstanţe temporale diferite, are semnificaţii distincte (ca şi majoritatea cuvintelor). Pe de altă parte, obiectul procesului lingvistic (realitatea discutată) se modifică şi el. Există întotdeauna un decalaj între timpul realităţii discutate şi timpul de redare a respectivei discuţii. „Timpul acţionează asupra fiecărei trăsături a limbii ca o forţă modelatoare. Nici o înţelegere adevărată nu poate proveni dintr-o abstractizare sincronică." (Steiner, 1983, p. 146) Ca să înţelegi tot înţelesul, trebuie să deţii semnificaţiile întregului lanţ discursiv.

În aceeaşi ordine de idei, ordinea temporală este surprinsă şi transmisă de limbaj. Istoriile mai lungi sau mai scurte, mai largi sau secvenţiale (istoria artei, a războaielor, a familiilor etc.) le datorăm şi limbii, fixării acestora la nivelul limbajului. „Istoria - scrie Rudolf Steiner (1983, p. 54) - este un act de vorbire, o folosire selectivă a timpului trecut." Chiar rămăşiţe de sine stătătoare, cum ar fi clădirile şi locurile istorice, trebuie „înţelese", adică amplasate într-un context de recunoaştere şi încadrare verbală, înainte de a căpăta o prezenţă reală. Acolo unde accidentele distrug constructele lingvistice ce comentau un fapt istoric, există riscul apariţiei unor goluri pe răbojul istoriei. Izvoarele epigrafice şi istoriografice (memoriile, cronicile, letopiseţele etc.) devin mărturisitoare pentru o anumită temporalitate, pentru caracteristicile acesteia.

Readucerea în prezent a unor fapte trecute se face prin selecţie, prin prescurtări, prin omisiuni. Organizarea semantică a amintirii se face în concordanţă cu coduri culturale diferite şi din perspectiva unor interese aparte. Nu totul este preluat şi interpretat. Nu totul este rememorat. „Construiri succesive ale trecutului formează o spirală cu multe răsucituri, cu multe cronologii imaginare răsucindu-se în jurul unui trunchi neutru al timpului biologic, real." (Steiner, 1983, p. 54) Fiecare generaţie îşi inventează, prin limbaj, propriul trecut care îi este favorizant. Limbajul „prezentifică" fapte, întâmplări, personaje care trebuie să dobândească semnificaţii acum şi aici. Se readuce în prezent ceea ce convine, ceea ce foloseşte la ceva, ceea ce justifică ceva. Fiecare individ se raportează la propriul trecut (la un „anumit" trecut), înainte de toate, prin limbaj. Cuvintele însele au o istorie a lor, se originează în ceva sau evocă ceva (un fapt, un personaj, o întâmplare exemplară etc.).

Printre semnalele transmise de timpul recuperat de limbaj se înscrie atitudinea locutorului. Diferitele valori, identificabile pe axa locutor-auditor, vin să regleze atitudinea celor doi parteneri cu privire la informaţia transmisă. „Sistemul temporal dispune de o altă marcă, legată de o axă diferită : cea a derulării textuale, orale sau scrise. Este evident că această derulare se face în timp. Căci, cu excepţia semnelor discontinue şi suprasegmentale, masa semnelor unui text este supusă linearităţii *lanţului rostirii*. În acest sens putem vorbi de flux informaţional." (Weinrich, 1994, p. 67) Orice semn lingvistic face parte integrantă dintr-un text şi este „înconjurat" şi înainte, şi după de un flux textual. Informaţia prealabilă şi informaţia care urmează să apară contribuie la determinarea semantică a entităţii de abia emise. În asta ar consta timpul textual. Căci, pe măsura derulării textului, semnele îşi desconspiră semnificaţia în diacronia prezentării şi conştientizării lor de către o fiinţă. Decodarea se face semn după semn, pe axa linearităţii discursului. „Înţelegerea este un proces complex, nelinear. Pentru a discerne sensul exact al unui semn al lanţului vorbit, auditoriul trebuie să se edifice neîncetat asupra informaţiei prealabile sau, pe baza unei aşteptări, să anticipe informaţia care urmează." (p. 68) Timpul textual este un timp global, în sensul că semnificaţiile se decantează la nivelul întregului text (ceea ce s-a spus, ceea ce se spune acum, ceea ce urmează să se spună).

Timpul textual afectează într-un fel sistemul temporal. Dacă este adevărat că ipostazele timpului lumii povestite şi ale lumii comentate modulează atitudinea locutorului, predispunându-l pe acesta la o mai

bună înţelegere a mesajelor, şi alte distincţii vin să orienteze locutorul cu privire la informaţiile transmise de text. Timpul acţiunii este segmentul de timp care corespunde conţinutului comunicării. Timpul textului şi timpul acţiunii pot să şi coincidă. Este cazul discursului performativ, când textul este el însuşi acţiune („te implor, iartă-mă ! ", „te blestem să fii...", „te botez în numele Tatălui şi al Fiului şi al Sfântului Duh, amin..."). Timpul acţiunii poate preceda cu mult timpul textului, dar se poate situa şi la mult timp după aceea. Limba vorbită, prin modulaţiile ei sintactice şi prin conjugările verbale, este capabilă de a exprima această asincronie. Fiecare ipostază a timpului reprezintă o perspectivă asupra lumii comentate de text. Lumea rămâne aceeaşi, ceea ce diferă fiind asumpţiile temporale de evidenţiere şi de „povestire" a ei.

Timpul discursiv se ipostaziază direct, eficient şi în comunicarea cu caracter educaţional. Comunicarea didactică presupune o procesualitate circulară, care se înscrie într-o anumită temporalitate de care ţine cont şi care, la rândul ei, o modelează. De altfel, timpul pare să fie un element relevant, cu un puternic caracter informant în anumite contexte didactice (Bobes Naves, 1984). Temporalitatea se poate converti într-un agent semiotic suplimentar pentru profesorul care stăpâneşte arta prefacerilor prin limbaj ale coordonatelor trecut - prezent - viitor. Temporalitatea discursului este altceva decât timpul obiectiv. Dacă timpul cronologic este unul singur şi nu poate fi alterat, cel discursiv se metamorfozează în „timpi" precum ar fi timpul subiectiv, timpul ficţional, timpul personajelor, situaţiilor şi faptelor invocate, timpul de enunţat şi timpul enunţului, care pot stabili relaţii de anterioritate, simultaneitate sau posterioritate, sugerând şi accentuând elemente cognitive şi configuraţii ideatice prin diverse construcţii sintactice şi/sau combinaţii lexicale. Discursul actual nu prezintă niciodată un univers complet, ci doar un fragment care se îmbogăţeşte pe parcurs. Pe măsura derulării timpului, se vor profila şi alte „semne" care vor circumscrie progresiv semnificaţii din ce în ce mai ample şi mai complete. De asemenea, şi elementele suprasegmentale ale vorbirii (debitul, ritmul, gestica, pantomimica, mişcările etc.) vin cu o temporalitate a lor. De regulă, acestea acompaniază fluxul verbal central, la nivelul căruia se decantează cea mai mare parte a semnificaţiilor. Dacă sesizăm asincronii sau contrarietăţi temporale (una spune profesorul prin discursul verbal şi alta vrea să spună prin mimică sau pantomimică...), toate acestea vor dobândi anumite semnificaţii la nivelul cumulului de semnificaţii transmise.

Timpul discursului poate fi altceva decât timpul „real", psihologic sau social. Temporalitatea ficţională se modelează în acord cu noi reguli. Sistemul de manipulare a timpului prin limbaj, care variază de la un sistem lingvistic la altul, nu ne lasă să înţelegem sensurile acestuia din experienţa proximă a timpului, din distincţia intuitivă trecut - prezent - viitor. După cum arată Ricœur (1984, p. 93), „independenţa sistemului de timp al verbului contribuie la compoziţia narativă la un dublu nivel : la nivelul strict paradigmatic..., sistemul de timp oferă o rezervă de distincţii, de relaţii şi de combinări în care ficţiunea îşi cucereşte autonomia faţă de experienţa vie ; din acest punct de vedere, ţine totul pregătit, prin sistemul său de timpi, mijlocul de modulare temporală asupra verbelor de acţiune de-a lungul lanţului narativ : în plus, la un nivel pe care-l putem numi sintagmatic, timpul verbal contribuie la narativizare, nu numai prin jocul diferenţelor în interiorul marilor paradigme gramaticale, ci prin dispunerea succesivă asupra lanţului povestirii" (Ricœur, 1984, p. 93). Sintagmatizarea timpilor verbali este la fel de importantă ca şi paradigmatizarea acestora.

Timpul are o semnificaţie prin el însuşi care, în anumite circumstanţe, devine autonomă. „Timpul vorbeşte", susţine Edward T. Hall (1984, p. 18). „El vorbeşte mai uşor decât cuvintele. Mesajul pe care îl poartă se transmite tare şi clar. Deoarece este utilizat mai puţin conştient, el nu riscă să fie denaturat precum limbajul vorbit. Poate clama adevărul când cuvintele mint." Este foarte important *când* apare un mesaj, *când* cineva vorbeşte. Momentul inserţiei ideatice face aproape cât ideea care se transmite. Apariţiile unor mesaje pe durata zile semnifică ceva prin ele însele. Dacă cineva te trezeşte la telefon la prima oră a dimineţii (când te bărbiereşti, de exemplu), înseamnă că acel mesaj trebuie luat foarte în serios (asta depinde şi de cultura mediului social în care te înscrii). Telefonul în plină noapte este asociat cu o problemă de viaţă şi de moarte. Contează *când* se vorbeşte, *ce* se vorbeşte şi *cât* se vorbeşte. Aceste repere imprimă autoritate celui *care* vorbeşte. Timpul rostirii devine el însuşi semnificativ. Timpul discursului oral este linear, ireversibil şi de aceea mai constrângător. Timpul discursului scris este reversibil, maleabil ; se poate intra într-o secvenţă a acestuia oricând, ajungându-se direct la forma şi conţinutul lui viitor.

Există un timp de povestit şi un timp povestit, există enunţ şi enunţare, există timp al întâmplării şi timp de povestire a întâmplării. Opera literară ne îngăduie o experienţă a temporalităţii ficţionale. Ficţionalitatea

temporalităţii artistice nu este neutră, ci are un anumit impact asupra experienţei temporale a locutorului. Experienţa ficţiunii ne este proiectată de opera ce tinde să se intersecteze cu experienţa noastră culturală sau de viaţă. Prin varietatea modurilor temporalităţii lingvistice, opera ficţională ne va ajuta, astfel, să ne reconfigurăm temporalitatea noastră personală, ordinară, de zi cu zi ; să ne-o cizelăm necontenit, să ne-o „articizăm", să o preţuim mai mult.

4

Timpul în perspectivă psihologică

Viaţa individuală se supune ritmicităţii. Actele noastre, gândirea în sine, toate procesele psihice sunt sacadate, secvenţiate, supuse unor ritmuri specifice. Care este sorgintea acestei ritmicităţi? De unde vine ritmul? Din rotirea Pământului în jurul propriului ax? Din rotaţia Lunii în jurul Pământului? Din rotaţia Pământului în jurul Soarelui? Experienţa a arătat că ritmul este înnăscut, iar originea lui se pierde în univers. Ne naştem, probabil, cu o anumită structură a temporalităţii, cu o dispoziţie pentru o anumită ritmicitate, după cum ne naştem cu o anumită structură anatomică. „Ritmul natural este un ritm endogen care, într-o ambianţă dată, lasă loc ritmului exogen. Factorii sociali, cuplaţi cu factorii ecologici, joacă un rol foarte important în sincronizarea ritmurilor." (Racle, 1983, p. 82) Ceva este dat, dar putem învăţa să trăim şi în alte repere temporale. Sincronizarea ritmurilor personale cu alte ipostaze ale ritmicităţii socio-culturale ne permite să căpătăm şi să păstrăm eficienţa acţională. Dacă indicatorii temporali ai şcolii concordă cu ritmurile biologice sau ale societăţii, de exemplu, atunci se poate întrevedea o bună integrare şcolară şi o învăţare durabilă (se ştie cât de greu se adaptează elevii şi profesorii la ritmurile şcolii după sfârşitul de săptămână).

Percepţia lumii înconjurătoare se face şi prin intermediul timpului. Percepţia nu este doar un act instantaneu, un proces transversal, realizat la un moment dat, ci şi o procesualitate cumulativă, integrativă ce însumează mai multe date ale percepţiei. Memoria individuală sau colectivă şterge anumite diferenţe sau accentuează pe altele. Variabilitatea orizonturilor temporale ne obligă să actualizăm din noianul unor elemente compozite pe cele mai înzestrate cu sens, pe cele care ne interesează la un moment dat, pe cele care au avut un mai mare impact asupra noastră. Unii

psihologi (Fraisse, 1957) au încercat să evidenţieze procesele care reglează achiziţia şi uzanţa unor determinări precum durata, ritmul, secvenţa şi orizontul temporal. Unele dintre aceste procese sunt de ordin natural şi depind de alternanţa zilelor şi a nopţilor, de proprietăţile stimulilor utilizaţi - cu deosebire de intensitatea acestora. Altele sunt genetice şi variază în funcţie de vârsta şi sexul subiecţilor, în timp ce altele sunt de natură culturală şi dependente de forţa lor simbolică. Cum schimbările din natură sunt periodice, această ciclicitate se va transmite în mod firesc şi organismului uman. Regularizările, mai întâi exogene, se vor transforma puţin câte puţin în regularizări endogene, dobândind o anumită independenţă de ritmurile externe care le-au generat iniţial. Corespondenţa aceasta a avut drept efect armonizarea vieţii cu schimbările cele mai importante ale mediului. Modificările organismului, devenite periodice, funcţionează ca un adevărat orologiu natural, construindu-şi la limită un timp al lor, propriu. În cazul omului, alături de tempo-ul strict biologic se adaugă şi timpul construit, prin conştientizarea intervalelor şi a duratelor. În plus, datorită memoriei, omul poate reconstitui succesiunea schimbărilor trăite şi poate anticipa schimbările ce vor veni.

Omul posedă un trecut şi cucereşte un viitor, adică se raportează la un orizont temporal cu ajutorul căruia acţiunea prezentă dobândeşte conţinut şi sens. Durata propriu-zisă se impune conştiinţei pornind de la sentimentele noastre oarecum contradictorii, care iau conturul unor stări de întâmpinare a unor obstacole, adică a unor disonanţe dintre ceea ce facem acum şi ceea ce am dori sau trebuie să facem în viitor. Construirea orizontului temporal şi evaluarea duratelor nu implică obligatoriu o raportare strictă, reflexivă, eventual de ordin cantitativ, de punere completă în relaţie a datelor privind ordinea şi durata care rămân în continuare destul de intuitive. Acest tip de raport se realizează la nivel superior, la palierul operaţiilor intelectuale specializate ce constituie originea noţiunii de timp, trama abstractă a tuturor schimbărilor.

Perceperea duratelor nu se poate izola de conţinuturile actelor perceptive. Percepem durata a ceva în măsura în care acel ceva are o anumită structură, o organizare bine definită. Atunci când organizarea nu este pregnantă, durata este dificil de perceput. Astfel, două intervale temporale adiacente, delimitate prin două sunete limită şi o lumină intercalată, adică printr-o suită sunet - lumină - sunet, sunt comparate cu mai puţină precizie decât două intervale delimitate prin trei sunete identice, ce pot

forma mai uşor o unitate perceptivă. Individul uman nu prea poate face ordine în cazul unor structuri eterogene sau dezorganizate. Din acest punct de vedere se pot evidenţia suprapuneri între structurile temporale şi structurile spaţiale (sau de conţinut).

Diversitatea concepţiilor cu privire la timp şi maniera de a pune în discuţie acest concept ilustrează multitudinea aspectelor legate de timp şi diversitatea operaţiilor în care este implicat. Piaget operează mai multe distincţii (*cf.* Montangero, 1977, pp. 18-20), fenomenele temporale apărând, sub aspect perceptiv şi intelectiv, în două ipostaze:

- cea a succesiunii sau simultaneităţii (aspectul ordinal);
- cea a duratei sau intervalului (aspectul cardinal).

Studiile de psihologie genetică (Piaget, 1946-a, pp. 205-208) arată că orice copil organizează timpul universului ce îl înconjoară, mai întâi intuitiv şi apoi printr-un ansamblu de operaţii mentale, fie calitative, fie metrice. La nivel intuitiv, copilul, în conformitate cu legile generale ale egocentrismului intelectual, judecă timpul fizic ca şi cum ar fi o durată internă, contractabil şi dilatant în funcţie de conţinuturile acţiunii. De aceea, el nu va ajunge la ideea unui timp omogen, comun pentru toate fenomenele, decât atunci când ajunge la capacitatea unei construcţii logice de operaţii grupate într-un ansamblu coerent. Timpul fizic al copilului mic este un timp subiectiv proiectat în lucruri, un timp egocentric. Egocentrismul se caracterizează prin nediferenţierea dintre subiect şi lumea înconjurătoare. Dacă acest timp primitiv nu este nici interior şi nici exterior, ci rezultă din nediferenţierea dintre timpul obiectelor şi timpul subiectului, durata la subiect se va construi printr-o referinţă continuă la obiectele însele. La toate vârstele, timpul subiectiv se sprijină pe timpul fizic. În stadiul operaţiilor mentale, cele două sisteme temporale rezultă din organizarea lor mutuală, din reciprocitatea celor două sisteme de referinţă ce se construiesc şi se stimulează reciproc. La omul matur se adaugă regularizărilor introspective corecţiile datorate reversibilităţii operatorii care reuşesc să facă din timpul psihologic un caz particular, propriu acţiunilor subiectului însuşi.

În ceea ce priveşte mişcarea şi viteza, psihologia genetică vine cu date suplimentare (Piaget, 1946-b, pp. 257-281). Aceste proprietăţi se construiesc într-un proces de continue elaborări, la început senzorio-motorii, apoi intuitive şi în cele din urmă operatorii. Aceste operaţii debutează prin sisteme de grupaje calitative pentru a ajunge la grupări cantitative – extensive şi mai ales metrice. În construirea celor două repere – mişcarea şi viteza, psihologia genetică acreditează şase etape sau sisteme de operare specifice:

a) operaţiile de *înlocuire*, ce angajează noţiunile de succesiune spaţială sau ordine şi care constituie primul tip de grupare calitativă, necesară construirii ideii de deplasare;
b) operaţiile de *deplasare (sau de schimbare a locului)*, care formează, din punct de vedere calitativ, un singur şi, totodată, acelaşi grup ca şi operaţiile precedente; în cazul înlocuirii, subiectul este cel care se deplasează pentru a ordona obiectele, în timp ce, în cazul deplasării, obiectele sunt cele care îşi schimbă poziţia;
c) operaţiile de *co-deplasare*, adică de corespondenţă între plasamente sau deplasamente, operaţii ce angajează simultan noţiunile de succesiune temporală, durată şi viteză absolută;
d) operaţiile de *deplasare şi co-deplasare relative*, care permit sesizarea mişcărilor corelative, ca şi a vitezelor lor corespunzătoare;
e) operaţiile *extensive*, adică cele de ordin matematic şi nu calitative, dar nu încă metrice, care permit construirea raporturile între raporturi sau a proporţiilor între timpurile necesare pentru spaţiile parcurse;
f) operaţiile *metrice*, ce permit măsurarea (prin construirea unităţilor iterabile) a spaţiilor şi duratelor, deci a căilor parcurse şi a vitezelor corespunzătoare.

Ceea ce se poate percepe în timp, ca şi în spaţiu, este o anume succesiune sau organizare a stimulilor. Când organizarea acestora este difuză sau haotică, percepem ceva indistinct, o continuitate vagă, fără nici un relief. Din moment ce ne fixăm atenţia şi încercăm să evidenţiem repere, putem decela forme, intervale, cadenţe, transformări. Ordonarea evenimentelor după succesiunea temporală (ce este înainte, ce este după), compararea duratelor, perceperea adiţionărilor şi a diminuărilor temporale, a împărţirii duratelor în unităţi de timp, toate acestea se învaţă în perioada şcolarizării. În primele stadii de percepere raţională a timpului, acesta este sesizat local şi puternic contextualizat. Timpul se „amestecă" cu spaţiul, ordinea spaţială influenţează ordinea temporală. Egocentrismul şi ireversibilitatea sunt două trăsături primordiale de sesizare, pe axa genetică, a timpului. Avem de a face cu un timp oarecum primitiv, eterogen, indistinct, cu multe intruziuni spaţiale şi evenimenţiale. O dată cu decentrarea gândirii, cu posibilitatea racordării la repere multiple (indivizi,

evenimente etc.), subiectul îşi nuanţează relaţia cu timpul, sesizând ireversibilitatea acestuia, constanţa duratelor, succesivitatea momentelor, simultaneitatea faptelor, coordonarea şi dependenţa temporală a evenimentelor etc.

Sesizarea timpului este facilitată de anumite presupoziţii dobândite fie pe cale inductivă, experimenţială, fie pe bază de deducţie şi reflecţie (*cf.* Krzystof, 1984, pp. 350-353):

- realitatea timpului apare prin evidenţa schimbării, ceea ce-i conferă diversitate şi multireferenţialitate; dacă nu există schimbare, nu apare nici posibilitatea perceperii duratelor; timpul este inseparabil de transformare, de schimbare, de diferenţiere;
- pentru ca timpul să poată fi sesizabil, trebuie ca schimbările să fie multiple, reiterabile şi să nu fie prea îndepărtate unele de altele; multiplicitatea evenimentelor generează de fapt curgerea temporală; evenimentul singular nu este semnificativ, nu este inventariabil cronologic, nu se aseamănă cu nimic; unicitatea nu este semnificativă în materie de durată;
- trebuie să apară o instanţă supratemporală din perspectiva căreia poate fi decriptată curgerea timpului; aceasta ar putea fi alcătuită din raporturile calitative de contemporaneitate, anterioritate – posterioritate, de paralelism, convergenţă sau divergenţă, dar şi din raporturi cantitative de simultaneitate, de distanţă, de viteză etc.; această relativă unificare asigură coerenţă şi eficienţă acţiunilor întreprinse;
- coordonarea multitudinii de schimbări se realizează prin intermediul semnalelor purtătoare de semnificaţii ce unifică, într-o anumită măsură, diversitatea evenimentelor purtătoare de temporalitate;
- instanţa coordonatoare va emite semnale susceptibile de a stabili raporturi temporale între schimbările ce survin; această instanţă trebuie să funcţioneze ca punct de reper din perspectiva căreia se vor reproduce raporturi temporale identice între evenimente eterogene.

Termenul „timp" este expresia unei coordonări dintre mai multe schimbări reale sau posibile, în concordanţă cu o instanţă generatoare de semnificaţii sau cu un anumit program dinainte stabilit. În calitate de vector coordonator al mai multor schimbări, timpul este o formă de relaţie, un raport între schimbări calitative şi cantitative, un mod de articulare a evenimenţialului spaţial, de la cel static la cel evolutiv, progresiv. De

aceea timpul este plural, este o interferenţă dintre fizicalitate şi raţionalitate, dintre obiectivitate şi subiectivitate. Pluralitatea temporală cuprinde o arhitectonică destul de complicată, alcătuită din straturi, etaje, secvenţe, cele inferioare condiţionând pe cele superioare, acumulările şi re-ordonările generând interferenţe dintre cele mai complicate, organizări ce pot merge către concretizări dintre cele mai paradoxale (trecutul ce invadează prezentul, viitorul ce se edifică încă din prezent, prezentul care nu mai trece etc.). Să ne întrebăm dacă nu cumva aceste treceri succesive nu au loc după un anumit program, după un Regulator Suprem care ar avea în evidenţă nu doar pluralitatea de evenimente, ci şi momentele sau duratele intervenţiile acestora pe scara derulării lumii. Poate că timpul este canavaua pe care o Raţionalitate supremă – Divinitatea sau Dumnezeu – îşi ţese Planul său în care noi suntem fiinţe candide, poate naive, dar mereu întrebătoare...

5

Învăţarea şi reprezentarea cadrelor temporalităţii

Perceperea prezentului presupune orientarea spre contemporaneitatea activităţii. Înseamnă să ne fixăm atenţia înspre acţiuni ce se petrec în acest moment, să ne racordăm la experienţe existenţiale ce tocmai se întâmplă. „Există un prezent perceput care nu poate avea decât durata unei organizări pe care noi o percepem ca pe o unitate. Prezentul meu este «tic-tac»-ul pendulului, cei trei timpi ai ritmului unui vals, propoziţia pe care o rostesc, strigătul păsării care se stinge... Tot restul este deja trecut sau aparţine încă viitorului. În acest prezent există ordonare, intervale între elementele constitutive, dar şi o formă de simultaneitate care ţine de însăşi unitatea actului meu perceptiv." (Fraisse, 1967, p. 91) Perceperea timpului are ca unitate o durată situată între două limite, una înainte şi alta după. Aceste limite nu sunt percepute în ele însele, ci ca un tot, ca un bloc al duratei între care se înscrie un anumit fenomen.

Trăirea prezentului presupune o ancorare *hinc et nunc*, în evenimente identificabile. Prezentul însuşi poate avea mai multe dimensiuni, după cum ne sugerează Augustin: „prezentul lucrurilor trecute, prezentul lucrurilor prezente, prezentul lucrurilor viitoare". În evenimentele în care suntem antrenaţi, acţiunea prezentă nu depinde numai de situaţia în care suntem acum, ci şi de situaţiile pe care le-am trăit sau de anticipările pe care le visăm (fie implicit sau explicit). Fiecare acţiune se înscrie într-un orizont temporal, în suita unui vector trecut - prezent - viitor. Înscrierea unui eveniment în temporalitate presupune raportarea respectivului eveniment la altele. Ne reprezentăm trecutul sau viitorul unui eveniment nu prin raportare la scheme temporale abstracte, ci la o multitudine de apariţii ale evenimentelor ce se succed în timp, la experienţe concrete privind curgerea timpului.

Rememorarea trecutului presupune un exerciţiu de racordare şi de „prezentificare" a unor evenimente care au avut loc. Acest racursiu poate fi atât plăcut (când se rememorează amintiri plăcute, întremătoare), dar şi contraproductiv, dacă se au în vedere evenimente neplăcute, cu o conotaţie depreciativă în memoria subiectului. Apropierea şi fixaţia unui algoritm de gândire de tipul „ce bine ar fi fost dacă" poate să imobilizeze gândirea, să determine o alunecare pe panta paseismului neproductiv, a unei capcane din care nu mai putem ieşi. Nu trebuie să lăsăm ca fantoşele sau frustrările trecutului să invadeze prezentul sau viitorul. Gândirea negativă despre prezent şi viitor ne imobilizează într-un registru temporal care nu mai duce nicăieri, rămânând suficient lui-însuşi.

Sesizarea simultaneităţii este şi mai complicată. Simţul comun ne spune că două fenomene sunt simultane când se întâmplă în acelaşi timp, numai că între producerea fizică a evenimentelor şi senzaţia producerii acestora există întotdeauna un decalaj, o diferenţă de timp. Există o noncoincidenţă dintre faptele fizice şi cele psihologice. Simultaneitatea fizică nu este totuna cu simultaneitatea mentală. Cauza acestei inadvertenţe constă în diferenţa de viteză dintre producerea fenomenelor şi viteza de sesizare a acestora de către conştiinţă. Decalajul se amplifică şi datorită diferenţei dintre durata proceselor de excitaţie periferică şi viteza de transmisie a organelor receptoare până la centrii periferici ai perimetrului cortical. Cercetările empirice arată că avem de-a face cu o percepere clară a simultaneităţii când stimulii pot fi integraţi sau unificaţi astfel încât aceştia să fie sesizaţi împreună, fără o dispersie a atenţiei. Perceperea simultaneităţii presupune o relativă omogenitate şi similaritate a datelor percepute.

Intervalul temporal pare mai lung cu cât complexitatea şi numărul de evenimente produse în unitatea de timp este mai mare. Totuşi, începând cu un anumit prag, creşterea nemăsurată a complexităţii şi aglomerării evenimentelor generează efectul contrar, de nesesizare a timpului. Experienţele arată că, pentru mai mulţi indivizi, sau acelaşi subiect, în condiţii diferite, clipele, orele, zilele, săptămânile nu au aceeaşi valoare, chiar dacă măsurabile obiectiv sunt identice. Timpul nu fiinţează autarhic, izolat, ci prin evenimentele, acţiunile şi trăirile noastre care nu capătă semnificaţie altfel decât prin această proiecţie.

Reprezentările temporalităţii la copil se dezvoltă datorită experienţei trăite a seriilor de evenimente şi acte prelungite de către amintirile individuale sau ale grupului. Orizontul temporal al copilului se formează şi se dezvoltă simultan cu construcţia unităţii personalităţii sale. La un

moment dat, copilul trebuie să-şi inhibe reacţiile emotive pentru a putea să realizeze acte continue ce ţin cont de ceea ce precede sau urmează după actul respectiv. Prin dobândirea stabilităţii emoţionale copilul poate gestiona temporalitatea. Timpul se dezvăluie copilului pe măsură ce principiul plăcerii este înlocuit cu principiul realităţii.

Perceperea temporală este dependentă de diferitele stări ale conştiinţei, cum ar fi veghea, somnul, durerea, plăcerea. Stările patologice sunt şi ele prezente în perceperea temporală (vezi şi Marcus, 1985). Depresiunea de tip melancolic duce la ocultarea prezentului şi viitorului. Excitaţiile maniace fac din timp un prezent foarte greoi. Individul schizofrenic se plasează întotdeauna în afara timpului. În cazul isteriilor, fobiilor şi nevrozelor obsesive, conduita manifestă, prezentă, este determinată de conflicte trecute intrate în abisurile inconştiente. Pentru a se reuşi vindecarea unei nevroze e nevoie de o incursiune regresivă, de un mers înapoi în istoria personală a individului (de multe ori acumulând, într-o formă ascunsă, reverberaţiile unor accidente psihice majore).

Copilăria poate fi considerată şi ca o perioadă de învăţare a cadrelor temporalităţii. Copilul mic nu este capabil de a sesiza spontan ceea ce numim de obicei durată. Prin însăşi dezvoltarea sa bio-psihologică, el trăieşte într-un continuu temporal, într-o clipă fără sfârşit. El doreşte să-i fie îndeplinite toate hatârurile imediat ; nu are timp să aştepte ! Pe măsură ce va creşte, se va învăţa cu avatarurile temporalităţii. „Orice educaţie este dificilă şi cere talente excepţionale, dar cea privind durata este de departe cea mai delicată. Alegerea unei profesiuni, decizia de a întemeia o familie implică de bună seamă reprezentarea a ceea ce trebuie să facem în viitor. Doar la un moment dat devine operaţională această alegere, când se ia o decizie ; dar anii anteriori pregătesc acest moment." (Guitton, 1985, p. 18) Sentimentul duratei, adică al timpului trăit dincolo de controlul nostru, se stratifică gradat, se dezvoltă şi se nuanţează. Totodată, stăpânirea timpului, jalonarea intervalelor de timp pentru atingerea unor ţinte, jonglarea cu duratele constituie un semn al dobândirii autonomiei temporale, al maturizării raportării noastre la temporalitate. Societatea, şcoala, viaţa profesională impun numeroase reglementări şi restricţii privind respectarea unor repere cronice. Trăim într-o epocă a accelerărilor, a depăşirii temporale, a unei încărcări exagerate privind timpul pe care îl avem la dispoziţie. Mulţi „scapă" de sub control timpul pe care îl trăiesc, devenind, printr-o inversiune curioasă, sclavii acestuia. Stresul temporal, atât de des întâlnit astăzi, poate cauza dereglări profunde ale personalităţii.

Trecerea de la stadiul de adolescenţă la ceea de adult se face de multe ori cu îngrijorare, cu nelinişte. Acest sentiment poate merge până la refuzul duratei, la alienare sau la acţiunea suicidară. Educaţia trebuie să intervină pentru a-l obişnui pe tânăr inclusiv cu „tirania", apăsarea şi presiunea timpului.

Altfel se raportează însă tinerii adolescenţi la temporalitate. De obicei, tinereţea este asimilată cu modernitatea, cu depăşirea clişeelor, cu mobilitatea, cu mişcarea. Tinerii experimentează viitorul într-o măsură mai mare decât celelalte categorii de vârstă. Tinerii sunt purtători ai accelerării, ai timpurilor ce tind să se ivească. Ei sunt „adevăraţii" creatori de viitor. Tinerii se oferă într-o măsură mai mare timpului imediat, ei încearcă să guste clipa, s-o valorizeze, să se situeze în efemeritate mai mult decât alţii. Ei acceptă aventura, mobilitatea, sacrificiul, suspendarea timpului aproape în mod inconştient. Adolescenţii trăiesc într-un interval pe termen scurt, dar la modul intens ; nu se sperie, nu conştientizează virtuale pericole, acceptă aproape orice ; spiritul de aventură şi complacerea în lenevie depăşesc uneori limitele normalului. Departe de idealul vieţii clasice, ei acceptă mai uşor limitele temporalităţii, trăirea imediată, pe termen scurt sau mediu, fără proiecte „măreţe" sau idealuri consacrate şi valorizate de maturi. Ei contestă de cele mai multe ori timpul prezent, detestă „parveniţii" prezentului, îi arată cu degetul, se manifestă deschis împotriva lor.

Depăşirea timpului prezent se face prin proiecţie şi imaginaţie. Mulţi gânditori subliniază această tentaţie a spiritului, destul de pregnantă, de a depăşi prezentul şi a construi sau imagina viitorul. Mai mult, tehnicienii spiritului au inovat o nouă ştiinţă, ce are ca obiect perspectiva temporală : viitorologia sau futurologia. Imaginaţia este o activitate de reconstrucţie a unui anumit conţinut într-o temporalitate ce transcende prezentul. Imaginaţia umană, pusă la treabă în noile condiţii, fiinţează ca o reactualizare a unei dezirabilităţi în alte coordonate de timp – imaginarul irupe într-o lume a presiunilor şi a limitelor. Ea este o fugă a omului într-un spaţiu şi timp previzibile, lipsite de constrângeri prezente. Trebuie să subliniem că valorile dominante ale şcolii sunt realitatea şi prezentul, desconsiderându-se cu bună ştiinţă virtualitatea şi viitorul. Crearea unor condiţii pentru cultivarea imaginarului în şcoală stă totuşi în atenţia unor cercetători (Postic, 1989), fapt ce ar putea deschide şi o altfel de poziţionare faţă de reperele temporalităţii formative.

Există mai multe modalităţi de vizare a viitorului. Unii autori avansează o tipologie a oamenilor ce se raportează la viitor (Mercure, 1995, pp. 63-65) :

1. Fatalistul: Acesta speră că îşi va menţine condiţiile actuale de existenţă. Viitorul este aşteptat în mod pasiv, cu o absenţă cvasitotală a proiectelor, cu nelinişte sau chiar cu angoasă. Alături de sentimentul insecurităţii se adaugă o oarecare resemnare în faţa viitorului, pentru că predomină gândul că „ceea ce ţi-e scris, oricum se va întâmpla". Acest tip de om are proiecte doar pe termen scurt şi acestea prost planificate şi structurate. Viitorul, pentru acest tip de om, nu suscită o orientare către prezent, către prefigurarea lui în consens cu o anumită perspectivă de evoluţie. Aspiraţiile sunt considerate a fi supradimensionate în raport cu rezervele prezente, ceea ce îmbie la pasivism, la o imobilizare vizibilă pentru atingerea unor ţinte care oricum nu există.

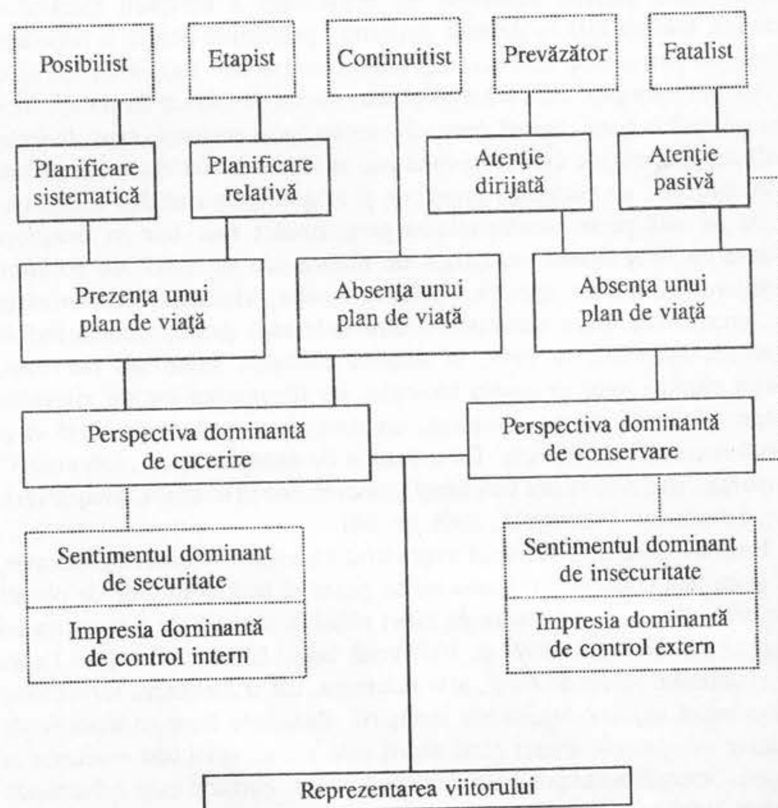
2. Prevăzătorul: Îngrijorat şi neliniştit, acest tip de om se dovedeşte interesat de viitorul său personal. Dacă îşi judecă viitorul ca incert, acest lucru se întâmplă ca urmare a faptului că se teme că evenimentele care survin îi periclitează condiţiile de existenţă prezente. Pentru a se interpune schimbărilor, care oricum îi cauzează disconfort, el ia toate măsurile ca ceea ce e posibil să se întâmple să nu aibă loc, să intervină cât se poate de târziu. Prevăzătorul vizează viitorul, îşi planifică chiar minuţios schimbările, dar acestea au o arie limitată. Proiectele sale, puţine la număr şi pe termen scurt, sunt legate mai mult de viaţa de familie, de mediul domestic, de contextul apropiat, de nevoile şi necesităţile vieţii cotidiene sau strict personale.

3. Continuitistul: Acest individ nu prea îşi pune problema viitorului său, vizându-l într-un mod static, chiar stagnant. Consideră că viitorul individual, de altfel special, este asigurat, este câştigat şi că mare lucru nu se mai poate face. Nu se aşteaptă la mari transformări sau orientări majore care să-i afecteze viaţa. Viaţa sa, cu siguranţă, se va derula ca şi până acum. Are totuşi proiecte, deosebit de raţionale, dar pe termen scurt, cu caracter mai mult ameliorativ, reparator, cosmetizant şi care nu provoacă rupturi în mersul vieţii sale destul de tihnite.

4. Etapistul: Individul de această factură crede că există oricând şi alte căi, şi alte posibilităţi de evoluţie care pot fi puse în operă atunci când este cazul. Viitorul mai poate fi câştigat, mai poate fi atins urmând şi alte trasee. Chiar dacă viaţa nu este concepută numaidecât ca un răspuns la numeroase sfidări, el lasă loc multiplelor perspective de acţiune. Discursul său conţine un plan de ansamblu, bine articulat, cu circuite de rezervă, cu ameliorări ce se pot activa în caz de nevoie. Tipul acesta crede că viaţa sa este orientată după un plan determinat. Cele mai multe dintre proiectele sale sunt imaginate pe termen scurt sau mediu, fără a manifesta ataşament faţă de obiective pe termen lung.

5. Posibilistul: Acest tip de om are impresia că viitorul său este deschis, ca un câmp imens de posibilităţi în care creativitatea şi ingeniozitatea existenţială îşi pot spune cuvântul. Convins că individul este artizanul propriului viitor, el tinde să-şi croiască viitorul pe termen lung, să şi-l eşaloneze pe etape, să-şi orienteze viaţa după pofta inimii. Toate proiectele sale sunt ataşate la un plan plin cu detalii şi este legat cel mai adesea de viaţa profesională. Acest plan, căruia individul îi acordă cea mai mare importanţă, presupune o planificare minuţioasă şi cuprinde obiective cât mai concrete cu putinţă.

Schema de mai jos concentrează modalităţile de raportare faţă de viitor.



Există vârste ce sunt predispuse la anumite absorbţii ale bagajelor de ordin cognitiv, afectiv, comportamental. Unii numesc aceste etape „zone proximale ale dezvoltării" (Vîgotski), alţii „etape senzitive" (Montessori), alţii „timp sensibil" (Gayet, 1995, p. 103). Timpul sensibil ar fi acea perioadă în care subiectul este capabil de a învăţa cu un minimum de efort şi maximum de eficacitate. Acesta corespunde unei perioade limitate a dezvoltării unui individ. Există deci o vârstă a randamentului maxim ce poate fi activat în intervale de timp specifice, variabile uneori de la un individ la altul sau de la un areal geografic la altul. Cea mai bună strategie didactică este cea care se pliază cel mai bine pe vârsta în cauză şi exploatează predispoziţiile copiilor aflate în perioada de maxim randament. Din păcate, sistemele de organizare a învăţării (scrisului, cititului, socotitului) au devenit uniforme, prescriind pentru o populaţie extrem de numeroasă cam aceleaşi repere temporale. Toţi elevii intraţi în şcoală (de exemplu, la scară europeană, vârsta de intrare în şcoală fiind generalizată la 6 ani) învaţă deodată, trecând prin aceleaşi etape, literele, silabele, propoziţiile etc. ca şi când toţi ar fi la fel. Norma, generalizată în învăţământ, se răsfrânge impetuos şi asupra temporalităţii formative.

Pe de altă parte, uniformitatea programelor este într-un dezacord evident cu diversitatea ritmurilor de muncă sau de viaţă ale copiilor. Neglijarea ritmurilor specifice privind atenţia, vigilenţa, memorizarea etc. antrenează erori didactice dintre cele mai grave, conducând la pierderea timpului, la stres, la slăbirea sănătăţii fizice sau nervoase. Aceste ritmuri sunt de ordin biologic, iar divergenţa lor cu ritmurile şcolare provoacă, în mod evident, un stres care conduce pe elevi să-şi piardă rezervele de energie. Ca o reacţie de apărare, apar „debranşări" temporale, mai scurte sau mai lungi, concretizate prin apatii, demotivări, lene, reverii (*cf.* Przemycki, 1991, p. 88).

Timpul reprezintă o variabilă importantă a învăţării. Vizată ca proiectare, dar şi ca fapt concret, învăţarea nu se poate să facă abstracţie de planul temporal. Cercetări efectuate pe elevi aflaţi în situaţia de a memora un material (*cf.* Neacşu, 1990, p. 100) arată faptul că, dacă învăţării i s-au ataşat anumite valori de timp, atât scurtarea, cât şi amânarea termenului influenţează negativ rezultatele învăţării. Rezultate bune în materie de învăţare se constată atunci când elevii sunt supuşi unui test evaluativ la termenul anunţat la începutul activităţii de învăţare. Factorul timp influenţează retenţia unui material, iar acesta este în strânsă dependenţă de natura

materialului care se reţine. Astfel, se constată că principiile, schemele şi aplicaţiile unor principii sunt reţinute, reamintite şi redate mult mai bine după intervale mai mari de timp, în comparaţie cu fapte, simboluri, concepte cu încărcătură teoretică. Specificitatea acestor procese trebuie luată în seamă mai ales în proiectarea proceselor didactice şi în procesele de evaluare.

6

Caracterul structurant al timpului

Timpul se ataşează omului ca o dimensiune structurantă, edificatoare şi raţionalizatoare. El nu are o prezenţă neutră, ci vine să ordoneze şi să eficientizeze acţiunile, procesele, comportamentele. De regulă, oamenii caută să ştie ce au de făcut, ce urmează mai departe, ce se va întâmpla în perioadele ce vin. Stresul existenţial şi angoasa survin şi din cauza indeterminării a ceea ce urmează. O bună gestionarea a vieţii presupune, întâi de toate, o stăpânire a temporalităţii. Visul de perspectivă poate atenua sau anihila cenuşiul şi pasivismul vieţii prezente. Când prezentul ne dezamăgeşte, privim cu speranţă în viitor, ne reprezentăm că va fi mai bine mâine.

Realitatea obiectivă se organizează de către subiect în jurul unui „aici" al corpului şi al unui „acum" al prezentului de sesizare a imediatităţii perceptive. Realitatea vieţii cotidiene nu este epuizată de experienţele actuale, la ea contribuind şi rememorările unor experienţe trecute. Experienţa vieţii cotidiene se realizează în termeni de diferite grade de proximitate şi de îndepărtare, dintr-o dată în timp şi spaţiu (*cf.* Berger, Luckmann, 1996, p. 35). Temporalitatea este o proprietate obiectivă, dar şi subiectivă ; fluxurile conştiinţei se înscriu în timp. Fiecare subiect este conştient de fluxul interior al timpului, care se clădeşte pe ritmurile fiziologice ale organismului chiar dacă acesta nu rămâne identic cu sine, se schimbă de la o etapă la alta. Perceperea subiectivă a timpului se fasonează însă şi prin relaţionarea intersubiectivă. Omul nu trăieşte singur, el intră în raporturi permanente cu alţii. Existenţa comună dispune de propriul tip de timp, care este accesibil prin experienţa intersubiectivă. Acest timp-tip (Berger, Luckmann, 1996, p. 42) poate fi înţeles ca o intersecţie, pe de o parte, a timpului cosmic, cu calendarul socialmente stabilit, bazat pe secvenţele temporale naturale, iar, în al doilea rând, cu timpul interior, al subiectului, prin sesizarea individualizată a unor

diferenţieri specifice. Nu există simultaneitate şi continuitate dintre diferitele tipuri de temporalitate. Timpul pe care îl sesizez în viaţa cotidiană este un timp multiplu, continuu şi finit. Întreaga mea existenţă socială este ordonată în timp şi împachetată în acest timp. Structura temporală care mi se propune are un caracter coercitiv ; nu am cum să inversez timpul, să schimb ordinea evenimentelor, să mă întorc în trecut. Ca să fiu luat în seamă trebuie să respect orare, programe, planificări. Structura temporală dictează istoricitatea care determină situaţia şi statutul meu în lume la un moment dat. Structura temporală a epocii pe care o trăiesc nu dictează numai secvenţele prestabilite în agenda de fiecare zi, ci îmi determină biografia personală vizată ca un tot. Orientarea mea în lume este o supunere şi o semnificare inteligentă a temporalităţii specifice. Simpla consultare a ceasului nu semnifică o raportare la repere abstracte, ci reprezintă o raportare la alţi oameni, la evenimente, la situaţii, la oportunităţi.

După Eric Berne (1993), există şase moduri de structurare a timpului :

- retragerea ;
- ritualul ;
- recreerea ;
- activitatea ;
- jocul ;
- intimitatea.

Împreună cu Stewart, Joines (1991) şi cu Prutianu (2000), să încercăm să schiţăm modurile de raportare la temporalitate exprimate mai sus.

1. Retragerea. Este situaţia în care individul se concentrează spre sine, debranşându-se de circumstanţele prezenţei lui într-un loc, la un moment dat. Motivele acestei retrageri pot fi multiple : retragere de oboseală, plictiseală, expectanţă, superioritate, neatenţie, dezinteres etc. Când o persoană se retrage, rămâne desigur în grupul fiziceşte constituit, dar ea nu realizează schimburi cu membrii acestuia. „Retragerea temporară vine din nevoia de relaxare emoţională sau poate avea scopul ascuns de a creşte dorinţa de relaţie (intimă), de a fi dorit, aşteptat. Retragerea poate fi şi un refuz al relaţiei cu persoane dezagreabile." (Prutianu, 2000, p. 106) Retragerea este o formă de închidere în sine care poate anunţa o pregătire a forţelor, o formă inteligentă de ofensivă.

2. Ritualul. Există un interval al tatonărilor, al evaluărilor de primă instanţă privind împrejurările şi oamenii. În această secvenţă de timp oamenii încearcă să se cunoască, să se abordeze prin formule social şi

cultural statuate (salut, expresii de întâmpinare, evaluări generale etc.). Interlocutorii stabilesc prime punţi de legătură, sondează terenul, asumându-şi riscuri minime (cel mult pot fi ţinuţi la distanţă sau respinşi). „În ritual, partenerii se refugiază sub umbrela unor clişee verbale şi comportamentale, care ţin de convenţii sociale, presupuse cunoscute şi acceptate ca atare." (Prutianu, 2000, p. 107) Pentru a accede la celălalt, pui în act o serie de gesticulaţii ce pregătesc eventuala întâlnire interpersonală.

3. Recreerea. Este timpul vorbelor goale, consumate cu prilejul unor întâlniri mondene, circumstanţiale. Ca să treacă timpul, subiecţii se angajează în conversaţii dintre cele mai banale, aparent acaparante sau debordante, de la politică şi până la ceea ce se întâmplă cu proprii copii. Conversaţiile protocolare, excesiv de civilizate şi formale, nu fac exces de sentimente profunde, de intimitate, de naturalitate. Ele aduc în atenţie fapte demult cunoscute, banalităţi, editări de poziţii care au mai fost spuse (dar pe care protagoniştii le-au uitat ori s-au făcut că le-au uitat). Schimburile sociale de această natură prefaţează uneori „marile" întâlniri : cu această ocazie se pot „ochi" posibili parteneri (de afaceri, de tranzacţii spirituale, de viaţă).

4. Activitatea. Atingerea unor ţeluri îmbie la o formă de cooperare între oameni. Nu mai contează ce statut au aceştia ; în activitate, faptele contează, îndeplinirea cu succes a unor roluri. Spiritul de echipă predispune la o gestionare mai judicioasă a temporalităţii, la un câştig al acesteia fără a se urmări pas cu pas acest lucru. Buna comunicare care se stabileşte (doar astfel echipa devine eficientă) se datorează şi timpului activităţii în comun, congregării unei solidarităţi bazate pe un timp activ, profitabil pentru toţi.

5. Jocul. Este vorba de componenta psihologică a jocului, văzut ca o tranzacţie ascunsă, greu de explicat, în care se încearcă obţinerea unor beneficii din partea partenerilor implicaţi. Cele mai dese roluri sunt cele de „persecutor", „victimă" şi „salvator". Jocul este o formă de timp activizat, de interval în care se poate efectiv câştiga ceva (întâietate, putere, statut).

6. Intimitatea. Este timpul dezvăluirii, al autenticităţii, al explicitării a ceea ce subiectul este sau doreşte (speră) să fie. Fiecare individ caută să arate ceea ce este prin confidenţă şi împărtăşire. Intimitatea îmbie la sinceritate, la transparenţă, la naturalitate. În intervalul intimităţii, sentimentele sunt expuse fără cenzură, direct, masiv. Întrucât intimitatea este neprogramată şi nereflectată, aceasta constituie una dintre cele mai

imprevizibile forme de structurare a timpului, fiind deseori şi un mod de a accede la zonele tenebroase, profunde ale conştiinţei umane.

Orizontul temporal se constituie prin organizarea şi ordonarea amintirilor pe care le încorporăm. Organizarea se poate edifica pe ciclurile temporale care individualizează amintirile, dar utilizând ca un for conducător necesitatea putinţei de a reconstitui ordinea temporală a evenimentelor trecute. Prin acest joc al organizărilor, orizontul nostru temporal se dezvoltă dincolo de dimensiunile propriei noastre vieţi. Istoria vieţii noastre se confundă sau preia secvenţe ale istoriei celorlalţi care ne-au premers sau cu care coexistăm (Fraisse, 1967, p. 170). La un moment dat nici nu mai ştim dacă evenimentele rememorate sunt ale noastre sau ale celorlalţi. Printr-un soi de contaminare insesizabilă, amintirile personale poartă în ele pecetea amintirii „generalizate", induse prin mecanisme sofisticate, ascunse, puse în aplicare de cei care conduc societatea.

Psihologii sociali afirmă că variaţia gradului de stăpânire a timpului nu se opreşte o dată cu stabilizarea din perioada adolescenţei. Memoriile şi alte activităţi de recuperare a datelor trăite, ce apar mai ales la bătrâneţe, sunt adevărate producţii de identitate socială menite a rezista timpului. Din punct de vedere antropologic, s-a ajuns la concluzia că oamenii utilizează în mod diferit timpul pentru a-şi întări sau conserva prestigiul sau forţa, pentru a domina pe alţii, pentru a se simţi bine sau în siguranţă. Se încearcă reactualizarea acelor episoade care oferă confort, care „fac bine", care atribuie celui ce-şi „aminteşte" un anumit statut, o anumită poziţie în societate.

Inserţia în social presupune să interiorizezi reperele temporale ale grupului din care faci sau doreşti să faci parte. Presiunea temporală este constrângătoare, dar aceasta este unul dintre reperele în concordanţă cu care se organizează personalitatea ta. De altfel, atunci când cadrul temporal nu este trasat (sugerat, precizat, directivat) apar stresul şi dezorientarea. Armonizarea timpurilor individuale generează cooperarea şi eficienţa la nivelul colectivităţii. În acest joc adaptativ mutual, fiecare vine cu dinamismul şi ritmicitatea proprie, negociind, într-un fel, propria dialectică a mişcărilor şi acţiunilor. A te supune timpului grupului este un ţel care conduce la securizarea relaţiilor. Dincolo de tempo-ul natural, cu care venim pe lume şi care este extras din ritmul cosmic, ne mai apropiem un tempo – cel impus sau propus de mediul social în care căutăm să fiinţăm. Să vedem cum apare şi se impune temporalitatea impusă de societate.

7

Timpul social - cadru de emergenţă a timpului educaţional

Din momentul în care s-a structurat o formă incipientă de organizare la nivel social a apărut şi necesitatea unei organizări a timpului. Este greu de gândit că omenirea s-ar putea dispensa de instrumentele de măsurare a timpului, de mecanismele de înscriere în realitate, în cosmicitate. Reperele temporale funcţionează la nivelul socialului ca nişte cadre de orientare a praxisului. Evenimentele sunt programate în secvenţe ce survin, după o anumită ordine, conform calendarelor pe care ni le însuşim sau ne sunt impuse. Săptămânile, zilele şi orele formează structuri recurente în interiorul devenirii şi devin indispensabile pentru regularizarea raporturilor dintre oameni sau dintre aceştia şi evenimentele naturale. Structura personalităţii noastre se mulează întotdeauna pe o serie de determinări temporale pe care societatea dată le edifică şi le prescrie. Ne construim o a doua natură prin însuşirea unei ritmicităţi supraindividuale, ce poate deveni uneori opresivă, stânjenitoare.

Socializarea devine atunci şi un proces de coordonare, de intersectare a ritmicităţii individuale cu orarele de tot felul (educaţionale, profesionale, culturale, turistice etc.) puse la dispoziţie de alţii. „Expresia *timp* trimite la această punere în relaţie a poziţiilor sau segmentelor aparţinând a două sau mai multe secvenţe de evenimente în evoluţie continuă. Dacă secvenţele însele sunt perceptibile, punerea în relaţie a acestora reprezintă elaborarea acestor percepţii de către conştiinţa umană. Ea îşi găseşte expresia într-un simbol social comunicabil, noţiunea de *timp*, în interiorul unei societăţi, ce permite transmiterea de la o fiinţă umană la alta a unor imagini memoriale care generează o experienţă ce nu poate fi percepută prin simţuri non-perceptive." (Elias, 1984, p. 16)

Desigur, individul, prin el însuşi, nu vine pe lume cu capacitatea de a sesiza şi semnifica timpul în concretul manifestărilor sale. Aceasta este formată pe măsură ce individul îşi însuşeşte schemele culturale pe care le găseşte structurate deja. Copilul va fi familiarizat, în primii ani de viaţă, cu vicisitudinile şi capriciile temporalităţii date. Îşi va forma, astfel, un sistem de autodisciplină conformă acestor instituiri, modelându-şi sensibilitatea în acord cu cadrele temporale existente. Transformarea acestor constrângeri externe, exercitate de constrângerile sociale privind timpul, în scheme autoconştientizate şi consimţite nu este întotdeauna uşoară sau lipsite de consecinţe. Nu sunt excluse anumite derapaje sau autoexcluderi din timp, de fugă sau ieşire din istorie. De altfel, la nivelul societăţii se vor institui anumite instanţe care să realizeze joncţiunea dintre timpul individual şi timpul social, chiar dacă sub acest aspect vor exista permanent dispute, contradicţii, conflicte (vezi, de exemplu, Nowotny, 1994, pp. 104-120).

Familia reprezintă un şantier de unificare şi armonizare a timpurilor, de atenuare a discontinuităţilor, de eliminare a contradicţiilor. Ea însăşi trebuie să se adapteze ritmicităţilor exterioare, să se modeleze în acord cu multiplele logici de conturare a temporalităţii. Există riscul ca sub unele presiuni exterioare, temporalitatea familială să se fragmenteze, să se relativizeze prin raportare la alte determinări decât cele specifice. Spaţiu al intimităţii prin excelenţă, dar şi mediu de socializare a celor care vin, familia joacă rolul de liant, de catalizator, de factor de resimbolizare a unor repere temporale pe care societatea le promulgă şi le generalizează. Evoluţiile individuale nu mai ascultă întotdeauna de evoluţii lineare, cumulative, ci pot împrumuta note ale discontinuităţilor şi re-actualizărilor de tot felul. Vechile modele propuse de societate, precum cele privind fasonarea carierei şi respectarea ciclului familial tradiţional (copiii să reia ceea ce au făcut şi părinţii) par să intre în declin, să se estompeze sub influenţa trăirii postmoderne a temporalităţii. Intervin evoluţii „catastrofice", atipice, neconforme cu modelele mai vechi (schimbări bruşte ale profesiunilor, excelenţă în domenii periferice, experimentări non-standard etc.).

Timpul reprezintă un instrument eficient de orientare în perspectiva îndeplinirii a numeroaselor noastre sarcini. El nu se reduce la un concept sau idee abstractă, ci constituie o experienţă ce survine ca urmare a însuşirii de către individ a unor reprezentări. Individul învaţă să interpreteze semnalele temporale acţionând într-o comunitate şi ascultând de

regulile ei. Ceasurile sunt nu numai instrumente tehnice, ci şi construcţii culturale care trimit mesaje de un anumit tip. Ele ne introduc într-o temporalitate anume, într-un perimetru de simboluri cu privire la durate, la relaţii, la semnificaţii. Ceasornicele sunt faţa materială a unui simbolism social care ne încadrează şi căruia trebuie să-i descifrăm înţelesurile. „Timpul devine astfel o reprezentare simbolică a unei vaste reţele de relaţii care reuneşte diverse secvenţe cu caracter individual, social sau pur şi simplu fizic." (Elias, 1984, p. 20) Definit drept „realitate a timpurilor trăite de către grupuri, cu alte cuvinte, ca multiplicitate de conduite temporale şi ca reprezentări asupra timpului în funcţie de diversitatea situaţiilor sociale şi de modurile activităţilor în timp" (Mercure, 1995, p. 13), timpul social fiinţează ca un loc de conjuncţie a duratelor individuale, cu conţinuturi diferite, ca un simbol unificat, convergent pentru buna funcţionare a respectivei societăţi. Cu toate acestea, timpul social nu se confundă cu timpul individual sau cu timpul fizic sau astronomic. Realitatea lui este dată de funcţionalitatea pe care o exercită asupra comunităţii. Timpul social este multiplu (în mod simultan două sau mai multe grupuri sociale trăiesc timpul diferit), modificabil de la o etapă de existenţă a grupului la alta.

Unii autori (Pronovost, 1996, pp. 69-77) avansează o taxonomie a timpului social pornind de la categoriile următoare:

- după raportul faţă de istoricitate;
- după structurarea activităţilor;
- după valori, norme şi semnificaţii ale timpului social;
- după schelele temporale.

Să urmărim foarte pe scurt cum se prezintă timpul social după reperele de mai sus.

1. După raportul faţă de istoricitate: Această primă categorie trimite la relaţiile puternic semnificante care se stabilesc în societate prin raportarea timpului la durata istoriei, la o dată fundamentală a începutului sau evoluţiei omenirii. În societăţile tradiţionale categoriile fundamentale privind reprezentarea istoricităţii se inspiră din arhetipuri primordiale şi din mituri. Discursul social privind generaţiile trecute se înscrie în producţia de către societate a propriei memorii. În funcţie de statutul socio-profesional şi ataşamentul pentru o anumită cauză, indivizii interpretează în mod diferit succesiunea şi înlănţuirea evenimentelor, dându-le o semnificaţie pozitivă sau negativă, întemeindu-şi prezentul şi perspectiva pornind de la ceea ce s-a mai întâmplat.

2. După structurarea activităţilor: Numeroşi antropologi au demonstrat că timpul social este structurat în funcţie de activităţile semnificative ce îl compun. Există o relaţie de semnificare între perioadele temporale simbolic constituite şi conţinutul activităţilor; astfel, ritualurile de iniţiere, semănatul sau vânătoarea, în societăţile tradiţionale, ca şi ocupaţiile domestice, munca, educaţia şi loisirul, în societăţile moderne, sunt asociate într-o manieră analoagă cadrelor temporale care le definesc. Activităţile servesc drept puncte de referinţă pentru a distinge simbolic timpul.

3. După valori, norme şi semnificaţii ale timpului social: Categoriile de timp nu se pot stabili fără referinţă la lumea valorilor şi la semnificaţii. Orizonturile temporale, perspectivele de viitor, timpul de muncă, timpul liber etc. nu pot fi abordate fără raportarea la un sistem axiologic. Chiar producţia propriu-zisă este valorizată prin cantitatea de timp pentru producerea ei. Munca este o valoare socială reductibilă la o anumită unitate de timp. În funcţie de opţiunile fundamentale ale societăţii, ca şi de reprezentările sociale dominante, se vor pune în valoare timpul liber, timpul educaţional, timpul familial, timpul civic etc.

4. După schelele temporale: În funcţie de perspectiva sau amploarea duratelor, pot fi identificate mai multe posibilităţi: timpul macro-social (timpul considerat la scara evoluţiei colectivităţii sau societăţii), timpul instituţional (timp raportat la buna funcţionare a unei instituţii ce poate să resemnifice unităţile temporale în funcţie de parametrii proprii), timpul propriu grupărilor sociale (ritmurile interne ale asocierilor temporare sau permanente), timpul micro-social (articulaţiile temporale ale grupului mic privind viaţa cotidiană la scara unei zile, săptămâni etc.).

Unii autori (Zerubavel, 1981, p. 143) fac o delimitare între timpul privat şi timpul public. Timpul privat este în mod esenţial „sociofugal", adică structurat anume pentru a descuraja sau a preveni cât mai mult contactele şi dependenţa dintre oameni; este timpul care aparţine fiecăruia şi care îl diferenţiază sau separă pe un individ de altul. Timpul public, în schimb, este „sociocentral", în sensul că este constituit anume pentru alţii, pentru intrarea în contact, pentru a desena proiecte şi a acţiona alături de alţii; este un timp dedicat altora, consumat de individ dar mai mult în beneficiul semenilor. Timpul privat este o expresia a libertăţii; timpul public este un semn al dependenţei şi al privării de autonomia personală.

Referenţialul timp poartă numeroase semnificaţii. În Occident, timpul reprezintă o entitate ce există inexorabil în natură, el este asemenea unui

drum unidirecţional, segmentat în mai multe unităţi pe care le parcurgem fără putinţa de ne întoarce de unde am plecat. Dată fiind această situaţie, ne planificăm întotdeauna timpul, ni-l fragmentăm în aşa fel încât să ţinem cont de devenirea temporală şi ne îndreptăm privirea mai mult spre viitor. Ne folosim de timp ca de ceva material : îl exploatăm, îl câştigăm, îl pierdem, îl economisim, îl risipim, îl păcălim. O altă trăsătură a concepţiei noastre despre timp este rapiditatea. O persoană care acţionează lent este categorisită ca fiind iresponsabilă sau leneşă ; dar nu în toate culturile şi toate timpurile este aşa. Dispunerea de timp, a celui personal, este o expresie a libertăţii. *Libertatea nu se poate exercita decât în timp.*

Complicarea şi diversificarea instituţiilor sociale implică o schimbare a raportării noastre la timp. La un moment dat, acţiunile se vor înscrie nu numai pe linia păstrării poziţiilor achiziţionate, ci şi pe direcţia ascensiunii către noi statute. O sumedenie de noi reglementări sau instituţii vin să gireze nu atât prezentul, cât viitorul persoanelor (vezi societăţile de asigurare sau aşezămintele bancare). O dată cu generalizarea alfabetizării şi educaţiei, înclinarea atenţiei dinspre trecut către viitor se amplifică. Mai întâi, copiii sunt obişnuiţi să decripteze simbolurile temporale, să folosească ceasurile, să-şi programeze activităţile, să respecte termenele, să se concentreze asupra sarcinilor atât cât este nevoie. Integrarea individului în comunitate, societate, naţiune etc. presupune o interiorizare a reperelor fundamentale ale acestora. Individul este obligat să-şi cunoască originile, rădăcinile, memoriile socialmente instituite şi recunoscute. „Şcoala tinde deci să imprime credinţa într-o imortalitate socială, să pună idealul gloriei, altădată elitist, la dispoziţia tuturor, să inculce etica renunţării la avantajele imediate în numele cuceririlor viitoare. Vorbind despre trecut, prezentând elevilor modele ale virtuţii, şcoala afirmă perenitatea naţiunii care, indestructibilă, îşi confirmă existenţa, precum îngerii în gândirea medievală, nu atât în timp, cât în *aevum*, şi care, pentru acest scop, apare ca un substrat al timpului istoriei şi ca un garant al realităţii viitorului." (Krzystof, 1984, p. 293-294) Şcoala devine aşadar un mecanism de eternizare a colectivităţii, de perenizare a acesteia peste vremi şi timpuri.

Perceperea timpului s-a modificat şi ea în timp. Legătura omului cu timpul variază pe scena istoriei. Funcţionalitatea timpului pentru omul modern se explică prin două transformări relativ recente : emergenţa, în zorii epocii moderne, a unor noi forme tehnice de măsurare a timpului, şi impunerea, o dată cu revoluţia industrială din secolul al XIX-lea, a noi forme de organizare a producţiei (Mercure, 1995, pp. 30-33). Simbol al

preciziei, timpul mecanic s-a impus ca un etalon al măsurii şi al derulării activităţilor. Disociat de ritmurile naturii, timpul orologiilor devine un timp precis, abstract şi vid de conţinut. Operaţiile comerciale de tot felul, fluctuaţiile preţurilor, creditele bancare, necesitatea orientării pe mare sau uscat etc. au presupus orientarea mai exactă în timp şi gestionarea mai atentă a acestuia. Timpul mecanic devine unul dintre sistemele simbolice unificatoare ale omenirii. Uşor de manevrat şi împărţit în secvenţe, timpul ceasurilor se adecvează unor realităţi dintre cele mai diverse. Dacă, la început, acest timp oarecum artificial a gestionat economia, mai târziu el s-a generalizat, devenind o achiziţie culturală care a impregnat toate acţiunile oamenilor. Progresele realizate în domeniul schimburilor comerciale, creşterea diviziunii sociale a activităţilor, generalizarea muncii salariate au condus la universalizarea timpului artificial constituit la nivelul societăţii. Valoarea bunurilor create a fost asociată cu cantitatea de muncă investită în unitatea de timp. Unitatea de bază pentru mărfuri devine astfel cantitatea de timp investită pentru producerea lor. Dintr-o unealtă valabilă doar pentru comerţ, timpul a devenit un instrument indispensabil pentru semnificarea şi valorizarea tuturor actelor umane. Un astfel de etalon universal de măsură s-a generalizat cu atât mai mult cu cât el se convertea mai uşor în bani. Va lua naştere curând o disciplină a timpului, o formă responsabilizată de manevrare a acestuia. Durata activităţii producătorilor va fi mai judicios urmărită, durata muncii este standardizată. Impunerea orarelor stricte, exigenţa punctualităţii, regularizarea duratelor de muncă (pauze, timp de lucru, timp de odihnă etc.) vor conduce către o uniformizare progresivă a timpilor individuali şi către un ritm nou de viaţă. Timpul de muncă nu se mai suprapune peste timpul natural. O dată cu perfecţionarea mijloacelor de iluminat, ziua de muncă nu se va reduce doar la ziua naturală.

Timpul măsurat, cronometrat, conduce la structurarea progresivă a unor noi conduite de percepere a intervalelor, a regularităţilor, a seriilor temporale. Procesul de măsurare a timpului şi de conştientizare a duratelor a condus la sincronizarea tuturor activităţilor umane. Este greu de ieşit din ritmicitatea statornicită la nivelul societăţii. Regularizarea temporală a universului nostru cotidian a devenit un fapt normal. Căutăm în mod spontan ritmicitatea, tempo-ul sacadat, ciclicitatea. Când nu apar în mod natural, le construim, ni le impunem ca pe o necesitate.

Temporalitatea socială este plină de puncte de reper, de marcatori specifici (*cf.* Pronovost, 1996, pp. 56-57). Aceştia pot fi constituiţi din

repere orare prescrise (orarul şcolar), semnale ce indică ritmul sau natura activităţilor (soneria, clopoţelul), deplasarea în alte spaţii pentru exersarea altor activităţi (fumatul, luarea unei gustări etc.), schimbarea tonului şi a conţinutului conversaţiei etc. Aceşti marcatori pot delimita :

- tipul de cadru temporal în care una sau mai multe activităţi se înscriu sau alegerea unui amplasament temporal nimerit pentru anumite activităţi ; din acest punct de vedere activităţile pot fi legitime sau ilegitime, totul depinzând de contextul temporal ; de exemplu, faptul de a juca tenis dimineaţa, deci într-un timp puternic valorizat, poate denota superficialitate sau neimplicare în activitate ; se observă că anumite activităţi sunt localizate cu dominanţă în anumite ore ale zilei ;
- trecerea (tranziţia, ruptura) de la anumite cadre temporale ale activităţilor cotidiene la altele : anumite tipuri de conversaţie, caracterul formal sau informal al interacţiunilor, semnale care anunţă sfârşitul zilei de muncă etc.

Modificări profunde au intervenit în modul nostru de întâmpinare a viitorului. Orientarea devenirii este influenţată de ideologia progresului. Prin tehnici dintre cele mai sofisticate (construirea de scenarii, simulări, sondaje de opinii, studii futurologice etc.) încercăm să întâmpinăm viitorul şi chiar să-l construim. Managementul schimbării şi gestionarea viitorului au devenit preocupări de maximă responsabilitate. „A gândi viitorul şi a planifica schimbările viitoare sunt astfel prezente ca răspunsuri la incertitudinile prezente şi pentru că instanţele oficiale invocă permanent fenomenele de accelerare a schimbărilor. [...] Importanţa acordată de către societăţile noastre la aceste noi tehnici de previziune relevă prezenţa, în interiorul acesteia, a unui mod particular de anticipare, vizând nu numai să prezici viitorul, ci şi orientarea dorinţei într-un anumit sens." (Mercure, 1995, p. 36) Înseamnă nu numai să anunţi viitorul, ci să-l prospectezi, să-l edifici şi să-l performezi într-o anumită măsură.

Durata, crede Bergson, ne este dată prin sentimentul continuităţii, în nici un caz prin decupaj sau prin măsurarea unui timp omogen. Eterogenitatea duratei implică discontinuitatea. Timpul individual nu prinde contur şi sens decât prin situarea individului în societate. Acest timp trebuie despovărat de intimitate, de particularitate pentru a se integra la nivelul unei organizări sociale în care vor prinde contur atât viaţa individuală cât şi libertatea. Spaţiul şi timpul posedă proprietăţi separatoare

(Whitehead, 1953, p. 64). La nivel temporal ne servim de contrastul dintre înainte şi după pentru a distinge obiectele. Două obiecte sau evenimente se pot identifica şi după durata lor, acestea putând fi efemere sau durabile. Obiectele şi evenimentele au o viaţă proprie, caracterizată prin propria durată a fiecăruia, printr-o anumită ordine a naşterii sau a dispariţiei specifice în sânul unui ansamblu existenţial.

Timpul istoric, în calitate de construct social, nu este linear, ci plin de rupturi şi discontinuităţi. Istoricii au tendinţa de a standardiza perioadele studiate (Renaşterea, Iluminismul etc.) în funcţie de abundenţa sau semnificaţia faptelor descrise, de capacitatea de documentare sau cantitatea izvoarelor materiale existente. Pe de altă parte, „povestea" istorică ne dă informaţii mult mai sărace despre timp decât povestea ficţională. Constrângerile discursului ştiinţific se bazează pe omogenizarea faptelor, standardizarea şi tipologizarea acestora, ceea ce presupune sinteză, reducere, sărăcire informaţională. Ştiinţa statorniceşte o orientare a umanităţii către viitor. Chiar dacă ea îşi extrage seva din date prezervate de trecut (teoriile care s-au emis până la un moment dat), ea anunţă ceea ce poate fi, ceea ce survine de aici înainte. În calitate de cunoaştere instrumentală, ea se supune exploatării şi folosirii din momentul emiterii ei. Dacă religia, de exemplu, este paseistă, rememorând un timp care s-a scurs (precum existenţa Mântuitorului, de la Naştere până la ridicarea la Cer), ştiinţa este futuristă, orientată către viitor, întemeietoare chiar a ceea ce urmează să vină.

O dimensiune importantă a concepţiilor noastre despre timp o constituie viziunea proiectivă. Societăţile tradiţionale sunt denumite de Boutinet (1990, p. 13) „fără proiect" pentru că trăiesc mai mult cu faţa către trecut. Viaţa tradiţională rămâne legată de ceea ce se depăşeşte : capriciile vremii, ritmurile vegetale, deprecierea produselor agricole. Aceasta se derulează nu într-un timp sacadat, concentrat, agitat, ci unul dilatat, cvasi-imobil. A vorbi de o pedagogie a proiectului înseamnă să te întrebi asupra felului în care indivizii, grupurile, culturile trăiesc timpul. „Proiectul ne apare ca o figură ce retrimite la o paradigmă ce simbolizează o realitate ce pare a preexista şi care ne scapă : cea a unei capacităţi de a crea, de predispoziţie spre acţiune. Proiectul ar fi avatarul individual şi colectiv al unei dorinţe funciare de apropiere." (Boutinet, 1990, p. 16) Din punctul de vedere al acţiunii, proiectul presupune o anumită strategie ; conceptul de strategie trimite la forme de perfecţionare a folosirii timpului. El reflectă faptul că, în societăţile noastre, timpul este amenajat, programat,

planificat. Planificarea scrupuloasă a traseelor evolutive presupune fixarea unor obiective de atins, stabilirea secvenţelor gesturilor sau activităţilor întreprinse în corelaţie cu duratele, determinarea momentelor critice. Se pot distinge mai multe niveluri ale planificării (*cf.* Pronovost, 1996, p. 58) : planul societal, sub forma unor planuri de dezvoltare ; planul organizaţional şi instituţional, sub forma unor proceduri de programare sub formă de politici, de forme de gestionare, de sincronizare ; şi planul personal, sub forma agendelor, întâlnirilor, delegarea responsabilităţilor, gestionarea timpului liber etc.

Timpul social exprimă faptul că, la nivelul societăţii, se impune o anumită regularizare a evenimentelor şi activităţilor. Comunitatea îşi construieşte norme de comprehensiune cu privire la „ceea ce a fost", „ceea ce este" şi „ceea ce urmează a fi". Timpul în societate nu mai este un concept transcendent, mitic, ci reprezintă o miză majoră a existenţei concrete. „Timpul costă" ar fi deviza principală şi în virtutea acesteia se creionează toate actele noastre, de la cele strict economice, de câştig, până la cele de formare sau loisir. De aici şi strategiile multiple, particularizate de rentabilizarea folosirii timpului, de extragerea a cât mai multe foloase într-o unitate de timp determinată.

8

Eterogenitatea şi depersonalizarea timpului social

Eterogenitatea timpului social impune stabilirea unor puncte de reper comune, la nivelul întregii comunităţi, cu o eficacitate indiscutabilă pentru toţi : timpul ceasurilor, al instrumentelor exacte, obiective de gestionare a temporalităţii. Construit pe mai multe etaje, arhitectura temporală a societăţii actuale cuprinde mai multe parcursuri în care trecutul este readus în prezent, prezentul colorează trecutul, viitorul contaminează faptele actuale, cronologia viitorului este dimensionată după un anumit trecut... Structura relativ simplă a unui an calendaristic rezultă în urma combinării sau suprapunerii mai multor timpuri sau ani, relativi autonomi : anotimpurile datorate temporalităţii cosmice sau solare, evenimentele liturgice sau religioase şi oscilaţiile şi ritmicităţile de natură ideologică sau politică. Anul ecleziastic nu coincide cu anul civil, după cum anul şcolar sau cel universitar nu corespund celorlalte două. În plus acest timp colectiv (solar, religios, politic) este divizat şi particularizat în diferiţi timpi psihologici, aşa cum este trăit şi semnificat de fiecare fiinţă în parte. Apar şi alte deosebiri între cele trei orizonturi temporale. Timpul solar este ciclic, repetitiv (anotimpuri, luni, zile) ; timpul liturgic este linear şi puternic orientat din punctul de vedere al semnificaţiilor şi simbolurilor ; timpul politic este compozit, din anumite puncte de vedere fiind ciclic (anul bugetar, anul şcolar, mandatele politice etc.), din alte puncte de vedere fiind linear, nerepetitiv, ţinând de capriciile oamenilor. Timpul politic este ireversibil (nu se mai poate repeta Bătălia de la Podul Înalt a lui Ştefan cel Mare) şi improbabil (nu se poate stabili cu exactitate ce evenimente vor urma). Timpul politic este deschis spre un viitor infinit.

Experienţa comunităţii privind timpul nu se creionează după percepţiile individuale : societatea vine cu o anumită ritmicitate a acţiunilor. Ceva se

dovedeşte eficient şi necesar la un moment dat, dincolo de care nu mai are aproape nici o valoare. Ritmul vieţii sociale este alcătuit din cadenţe specifice activităţilor de muncă, sărbătorilor, loisir-ului. Accelerarea schimbărilor aduce discontinuităţi şi rupturi, instabilităţi şi mutaţii privind receptarea temporalităţii. Eviatar Zerubavel (1981, p. XII) vorbeşte de forme dure de regularizare a timpului în societate, rezultate a mai multor realităţi : a) structura secvenţială rigidă a timpului ; b) existenţa unor durate fixe ; c) alocări de timp standardizate ; şi d) uniformitatea ratelor de recurenţă, adică existenţa unor ritmicităţi ale acţiunilor ce se evidenţiază la intervale de timp prefixate.

Timpul social nu este uniform, el se modifică în funcţie de eterogenitatea faptelor întâmplate, de conţinuturile concrete pe care le îmbracă temporalitatea, de sectoarele de activitate care domină viaţa socială, de felul concret de reconversie a timpurilor individuale în timp social, de manierele diverse de gestionare a timpului micro sau macro etc. O dimensiune importantă a temporalităţii sociale este ritmul. Noţiunea de ritm implică succesiune şi periodicitate, schimbare şi revenire, linearitate şi recurenţă. Ritmul înseamnă succesiune între intervale cu conţinuturi diverse, între continuitate şi discontinuitate. Ritmul social evocă ciclicitatea evenimentelor, revenirea la scara socialului a unor fapte care au mai fost. Ciclicitatea socială se mulează uneori şi pe cea a anului astronomic, pe variaţiile sezoniere, pe activităţi pregnante pentru anotimpuri (mai ales în societăţile arhaice sau tradiţionale). Noţiunea de ritm mai trimite la cadenţă, la viteza sau rapiditatea derulării unor evenimente. Societatea actuală se caracterizează, astfel, printr-o mare intensitate a schimbărilor, printr-o masivă cantitate de modificări în intervale determinate de timp. Unii vorbesc de faptul că starea „tranzientă" (Alvin Toffler) este cea care îşi pune amprenta pe modernitatea actuală şi, de aceea, trebuie să învăţăm mereu să întâmpinăm şi să gestionăm această fugacitate care s-a instalat de acum încolo.

Viaţa cotidiană actuală, consideră François Ascher (2001), se caracterizează printr-o dinamică contradictorie de raportare la spaţiu şi timp, de personalizare dar şi de inserţie, de „topire" în procesele socio-culturale. Pe de o parte, asistăm la tentative de rupere faţă de timpul unic, omogen, livrat de alţii, de „de-sincronizare", de „re-sincronizare" a practicilor sociale în raport cu scheme temporale „proprii". Pe de altă parte, sunt identificate şi tendinţe de redefinire şi de organizare a atitudinilor personale pornind de la macroevenimente unificatoare („viitorul comun al omenirii", „patrimoniul nostru comun"), prin sacrificarea individualului în faţa universalului.

Persoanele autonome caută să-şi construiască o viaţă „proprie" în procesul muncii, dar şi în afara acestuia, prin înjghebarea unor proiecte singulare, variate şi flexibile. Sunt dezvoltate cu această ocazie strategii de „de-localizare", de „de-sincronizare", de ieşire din spaţiul şi timpul socio-comunitar. Faptul poate fi benefic, conducând la de-rutinizarea conduitelor, la permanentizarea judecăţilor decizionale, la asumarea mai responsabilă a trecutului, a prezentului sau viitorului.

Universul mediatic care s-a dezvoltat în ultimul timp complică şi mai mult concepţia noastră despre temporalitate. Revoluţia sistemelor de comunicare contemporane a făcut din temporalitate un aliat important. Mass-media a introdus cultura imediatului, a transmisiei în direct, a punerii în contact a receptorilor cu producătorii de informaţii. Revoluţia comunicării a făcut din viteza de informare o necesitate strategică : cine informează mai rapid este mai bun, mai eficient, mai credibil (vezi ubicuitatea Internetului). Media încearcă să ne închidă continuu într-un cotidian specific, în care evenimentele sunt triate şi semnificate cu multă acribie. „Toate aceste reconstituiri ale trăitului – observă Lucien Sfez (2000, p. 203) –, foarte departe de a fi fidele, creează o tensiune suplimentară, o diviziune în viaţa socială. Această simulare a timpului cotidian de către media, căci de simulare este vorba, vine să întărească încă o dată abstracţiunea acestui timp fluid, continuu, care vrea să asigure transparenţa planetei, care se repetă indefinit fără încetare, relansat prin mici variaţii, şi care se dilată sau se reduce după plac." Timpul mediatic pare că este în contradicţie cu ritmurile şi ritualurile democraţiei, aceasta fiind supusă unui timp mai mult discontinuu, timp al lentorii şi al procedurilor, timp controlabil prin reguli (luate, desigur, prin votul majorităţii). Acest timp nu este maleabil prin decizii sau intenţii individuale, pentru că este instituit în mod colectiv, devine legalizat, juridic ocrotit.

Dezvoltarea unei gândiri economice şi analitice asupra timpului, strâns legată de universul producţiei şi de diviziunea din ce în ce mai puternică a sarcinilor, a condus la o depersonalizare accentuată a perceperii duratelor. Normarea sarcinilor, alocările de timp dinainte prevăzute pentru gesticulaţii dintre cele mai intime, ritmurile producţiei au generat noi conduite ale indivizilor faţă de timp. Orarele şi planificările ne pândesc la tot pasul. Secvenţialitatea şi succesivitatea planificată au devenit omniprezente : nimic nu mai este gustat dacă nu a fost prevăzut, dinainte stabilit. Am devenit din ce în ce mai refractari la ceea ce e imprevizibil, neaşteptat, ingenuu.

În faţa schimbării, managerii pot avea două atitudini faţă de timp: conduită „monocronă" şi conduită „policronă" (*cf.* Marinescu, 1998, p. 77) Managerii „monocronişti" tratează problemele agendei în ordine, una după alta, rapid, eficient, concis. Se realizează o ordonare a activităţilor manageriale zilnice, care se respectă şi se epuizează succesiv, în ordinea importanţei. Respectarea termenelor constituie cheia de boltă. Munca dobândeşte valoare prin rezultatul ei, în momentul încetării ei. Managerii „policronişti" au obiceiul de a face mai multe activităţi deodată, dând impresia chiar că se agită continuu, fără prea multă eficienţă. Acţiunile lor se mulează pe o logică vagă, neliniară, polivalentă. În fapt, aceştia ştiu ce vor, câştigând timp ce poate fi redistribuit. Pentru ei, nu-i atât de important pentru a duce lucrurile la capăt.

Timpul economic este un timp „inversat" pentru că orice clipă prezentă este dictată de ceea ce va fi, de produsul care trebuie obţinut. Ceea ce sunt sau fac acum este ca să ajung în posesia a ceva. Ordinea economică se regăseşte în actele finalizate economic, ordine care face ca viitorul să forţeze prezentul ca orientare, ca devenire. Timpul acţiunii prezente stă sub presiunea celui viitor. Echilibrul economic este antrenat de ceea ce va fi, nu de ceea ce este acum. Se cunoaşte, de exemplu, câte dezastre financiare au avut loc nu datorită prezentului financiar, ci unor sumbre şi răutăcioase previziuni. Timpul economic este, într-un fel, o faţă perversă a timpului: prezentul este subordonat bunăstării şi fericirii viitoare! Iar viitorul este „forţat" să vină în prezent - viitor care periclitează şi „strică" prezentul!

Gradul de „personalizare" a timpului depinde şi de tipul de societate în care indivizii sunt inseraţi. În societăţile autoritare sau totalitare timpul individual este subordonat timpului social. El devine un timp „al tuturor", fără să mai poarte o amprentă particulară. Prin diverse mecanisme socio-culturale sau politice, acesta este controlat, strict determinat, aproape desfiinţat. Cel care dispune de „timpul lui" este considerat un individ curios, un marginal, un potenţial duşman. Din acest motiv, multe persoane îşi dezvoltă comportamente schizoide privind timpul, un timp acceptat şi clamat de puterea politică şi unul privat, personalizat, bine mascat. Arta de a exista constă, atunci, în pendularea inteligentă, atentă între cei „doi timpi".

9

Memorizarea socială şi ipostaze ale remanenţei timpului

Timpul trece peste individul ce îl semnifică, dar şi peste familia sau membrii comunităţii apropiate, peste rude, strămoşi, cunoştinţe. Trecutul familial, de exemplu, se organizează în jurul unor evenimente semnificative sau unor personaje şi este transmis prin intermediul unei tradiţii orale, sub formă de anecdote, povestiri, istorii. El reapare şi se consolidează cu prilejul unor acte rememorabile precum aniversări, botezuri, nunţi, înmormântări etc. „Permanent, şi mai ales într-o formă latentă, trecutul nostru personal şi familial nu reapare şi nu acaparează atenţia decât în momente rare, mai mult sau mai puţin excepţionale sau solemne. Viitorul nostru, în schimb, obiect al grijilor, proiectelor, anticipărilor, atenţiei, speranţelor sau angoaselor, intervine în mod curent în prezent." (Krzystof, 1984, p. 221) Trecutul apare de cele mai multe ori „concentrat", în ipostaze „esenţializate", degajat de ceea ce nu are nici o semnificaţie. Gradul de subordonare a prezentului faţă de viitor variază atât în funcţie de clasa socială (muncitorul zilier nu are aceleaşi conduite temporale precum rentierul care este plătit pe sezoane sau anual), cât şi de categoriile de vârstă ale persoanelor.

Asistăm continuu la segmentări ale reperelor temporale, la punerea în discuţie a vechilor modele privind viitorul, la spargerea tiparelor temporalităţii, la dizarmonii dintre cele mai contrastante între modurile de raportare la timp. Formele de activare a trecutului, ca şi modalităţile de anticipare a viitorului depind de diversitatea grupurilor, specificitatea păturilor socio-profesionale, categoriilor de vârstă sau de sex. Timpul nu are aceeaşi valoare pentru toţi actorii unei comunităţi. Studiile de antropologie culturală arată că societăţile tradiţionale au ca referinţe miturile

întemeietoare şi o viziune ciclică asupra timpului. Temporalitatea socială rezidă din raporturile complexe prin care grupurile sociale se raportează la trei axe principale : actualitatea trăită în prezent, reflectată în activităţile şi prizele de cunoştinţă asupra timpului, formele diferite de întoarcere în trecut şi actualizare a acestuia şi manierele variate de a viza viitorul (Mercure, 1995, p. 7). Prin intermediul miturilor, al memoriei colective şi al cunoaşterii de ordin istoric, fiecare tip de societate îşi descoperă şi îşi reconstruieşte originile, rămânând în contact cu propriul trecut sau, cel puţin, are această iluzie. Recurgând apoi la un soi de divinaţie, de proorocire, de previziune, fiecare societate se proiectează, îşi trasează dinainte un itinerariu pe care va merge. Raportările interogative la trecut şi viitor sunt ataşate la evenimentele prezente, ce capătă pregnanţă prin această „întâlnire" dintre cele trei direcţii.

Individul se raportează la două tipuri de memorie : memoria colectivă şi memoria individuală. Chiar dacă individul este racordat simultan la cele două surse memoriale, el va adopta strategii şi atitudini diferite, chiar contrastante faţă de conţinuturile specifice. Din punctul de vedere al experienţelor personale, individul va înmagazina, gestiona şi semnifica după bunul plac propriile amintiri ; pe de altă parte, unele aspecte ale acestei memorii pot fi aduse la cunoştinţa celorlalţi, dacă aceste aspecte au vreo semnificaţie pentru ei. Când aceste amintiri se suprapun uneori, lucrul se întâmplă pentru a se completa sau corecta reciproc, pentru a se umple unele lacune, pentru a se sprijini unele pe altele. „Pe de altă parte, notează Maurice Halbwachs (1968, p. 36), memoria colectivă înveleşte memoriile individuale, dar nu se confundă cu ele. Aceasta desfăşoară adesea legi proprii şi, dacă anumite amintiri individuale penetrează câteodată în acest spaţiu, ele îşi schimbă sensul de îndată ce sunt plasate într-un ansamblu care nu are nici o conştiinţă personală." Memoria individuală nu este izolată şi închisă în sine. Ca să-ţi aduci aminte de ceva ai nevoie, uneori, de amintirile celorlalţi. De abia o dată cu această „întâlnire" cu amintirile altora se trezesc amintirile tale nesperate. Ne raportăm la puncte de reper mai mult sau mai puţin obiective (agende, calendare, biografii etc.) pentru a ne fixa mai bine evenimentele memoriei noastre individuale. Fără instrumentele sociale de care ne folosim (limbajul, sistemele standard de măsurare a timpului etc.) este greu să dăm seama de ceea ce cândva am făcut, am gândit, am simţit. Memoria autobiografică ne vine din interior şi se fundamentează pe experienţele noastre secvenţiale. Memoria socio-istorică ne vine din exterior şi se bazează pe cumulul

unor experienţe multiple. Memoria individuală este mai restrânsă, dar mai densă şi mai profundă, pe când memoria socială este mai largă, dar mai rarefiată şi mai difuză.

Memoria colectivă nu este acelaşi lucru cu istoria – consideră Halbwachs (1968, p. 70). Memoria colectivă este un flux de gândire continuu, fără nimic artificial pentru că nu se reţine decât ceea ce grupul poate retrăi. Istoria divizează curgerea secolelor, periodizează, marchează trecutul prin repere mai mult sau puţin artificiale. Ea se plasează dincolo de grupuri şi fixează jaloanele aproape o dată pentru totdeauna. Ea nu ascultă decât de rigori didactice şi schematizatoare. În structurarea memoriei colective nu există linii de separaţie clare, ci limite incerte şi neregulate. Prezentul (înţeles ca durată care serveşte interesului prezent al grupului) nu se opune trecutului ca în perspectiva istorică. Memoria unei societăţi se întinde atât de mult cât poate. Nu se manifestă în această recompunere nici indiferenţă, nici antipatie, nici repulsie. Dacă ceva se uită, acest lucru se întâmplă pentru că acel ceva nu mai are nici o semnificaţie sau trebuinţă grupului prezent. Memoria colectivă este cu atât mai lungă cu cât ea este mai legată sau încorsetată în tradiţii. Conţinutul acesteia este mai bogat dacă respectiva societate evoluează mai greu.

Dacă istoria tinde să fie una singură (istoria „universală", „istoria omenirii" etc.), memoriile nu pot fi decât ale unor grupuri. Spaţiul istoric este asemenea unui ocean în care plutesc istoriile parţiale. Istoria poate fi reprezentată ca o „memorie" universală a genului uman. Ne putem întreba totuşi dacă există memorie universală, dat fiind că orice memorie are ca suport un grup limitat în timp şi spaţiu. În ciuda varietăţii locurilor şi timpurilor, istoria reduce evenimentele la termeni aparent comparabili, legând între ele realităţi diverse, destul de compozite. Eventualele decupaje ale memoriei colective se realizează după criterii naturale : părinţi, rude, şcoală, prieteni, vecini, profesiune, relaţii mondene, filiaţii religioase, artistice, politice etc., adică diviziuni comode care nu periclitează relativa unitate a punctelor de vedere.

Sub aspectul conţinutului rememorării, în această analiză comparativă, avem de-a face, de asemenea, cu realităţi distincte. Memoria colectivă, de exemplu, nu reţine decât asemănările, elementele de continuitate dintre diferitele secvenţe ale existenţei. Grupul, în momentul în care îşi aduce aminte de trecut, selectează acele elemente de stabilitate, marcând astfel identitatea acestuia de-a lungul timpului. Istoria, în schimb, lasă pe dinafară intervalele goale, sau acele elemente repetitive, care nu

aduc nimic nou sub aspectul evoluţiei. Grupul caută să se simtă bine, reiterând sentimente şi imagini care îi aduc siguranţă şi confort. Istoria este un tablou al schimbărilor, al rupturilor, al discontinuităţilor în evoluţia lumii şi societăţilor (făcând pledoarie sau incitând chiar pentru acestea). Memoria colectivă este un tablou al similitudinilor, al constantelor, al continuităţilor identificabile în intervale diferite ale aceluiaşi grup. Istoria este o imagine a transformărilor; memoria colectivă este o imagine a staticului, a încremenirii, a autoadulării. Memoria colectivă încearcă să conserve trecutul în prezent, istoria caută să distrugă prezentul în numele trecutului. Memoria rotunjeşte şi închide evoluţia unei societăţi; istoria o deschide şi dinamizează înspre evoluţii posibile.

Istoria se poate defini ca o raportare interesantă (şi interesată!) la alteritate, ca o punere în scenă a celuilalt din perspectiva unui prezent, a unei entităţi (identităţi) ce fiinţează ca punct central de reper (eul, prezent *aici şi acum*). Eterogenitatea socio-culturală, pe care o comportă ţesutul socio-cultural prezent, conduce la o regândire a raportului cu trecutul pentru a-l multiplica sub aspectul semnificaţiilor sale. În societăţile omogene şi tradiţionale, istoria şi memoria se suprapun aproape în totalitate. În societăţile deschise, istoria actualizează o multitudine de faţete, făcând loc pentru fapte, gesticulaţii şi interpretări diverse.

Memoria socială este o formă subtilă de gestionare a treburilor prezente. Memoria colectivă are o uzanţă socială şi este exploatată, uneori, cu perfidie de cei ce coordonează societatea. Nici o privire înapoi nu este inocentă. Privim în urmă pentru a întemeia sau a justifica un anumit prezent. Procesele de mondializare, efectele descentrării în plan individual, dezvoltarea comunicaţiilor presupun toate o nouă lecturare a trecutului. Gestionarea temporalităţii se face în mai multe feluri şi cu finalităţi diferite. Asistăm astăzi la o schimbare a perspectivei de racordare la trecut. Iată câteva mutaţii de accent:

1. O dată cu dispariţia sau atenuarea unor marcaje formale (să spunem, graniţele naţionale), riturile colective (comemorările, sărbătorile naţionale, aniversările etc.), ce asigură continuitatea istorică şi contribuie la delimitarea comunităţilor, au tendinţa să-şi piardă din importanţă. Efuziunile de sentimente au mai mult o conotaţie familistă, individualistă.
2. În transmiterea memoriei trecutului, instanţele tradiţionale (şcoala, familia) nu mai sunt atât de puternice. Se dezvoltă astăzi alte forme şi alte prilejuri de transmisie, legate mai ales de cadrele informale, de mass-media.

3. Activitatea memorială pleacă de la presupoziţia că avem o identitate percepută ca disipată, ce se cere a fi recuperată fragmentar din datele trecutului. Această căutare generează noi tipuri de solidaritate care ocultează fragmentarul în profitul unitarului.
4. Valoarea terapeutică a invocării trecutului capătă note noi în condiţiile unei tranzienţe evidente. Dispreţuirea sau necunoaşterea prezentului conduc la hipertrofierea trecutului şi la refugierea în evocare şi amintire. Accelerarea transformărilor nu ne mai îngăduie să ne fixăm într-o temporalitate inadecvată, ce ne ţine pe loc.
5. Memoria, preluată sau invocată în istorie, ca disciplină şcolară, este obiectul manipulărilor, subversiunilor, tăcerilor. Disputele pe marginea acestei probleme au ele însele o turnură ideologică şi politică.
6. Memoria devine un obiect de marfă şi se instituţionalizează prin „aşezăminte" naţionale precum biblioteci, muzee, asociaţii, publicaţii, expoziţii, comemorări. Biblioteca însăşi cultivă şi fetişizează de multe ori naţionalul.
7. Memoria este din ce în ce mai puţin gestionată de istorici, de specialişti. Ea a devenit un obiect de consum liber şi deschis. Toţi se „pricep" la istorie, toţi încearcă să facă sau să intre în istorie.

Istoria este reconstrucţie, pe bază de *parti pris*, a unor evenimente sau date ale trecutului. Ea poate fi un depozit simbolic, o naraţiune condensată şi congruentă a unor sensuri. Istoria readuce în prezent, prin selecţie şi filtrare, anumite evenimente, le readaptează, le luminează conform unor reprezentări deja fixate, le orientează în concordanţă cu nevoile sau interesele prezentului. Cine gestionează trecutul poate stăpâni mai eficient prezentul. Orice discurs despre trecut este în acelaşi timp o modalitate de valorizare a prezentului.

Prezentul social îşi fabrică mecanisme de memorizare. Istoria este o justificare a prezentului prin întoarcerea în trecut a privirii. De aceea, în istorie, sunt la modă miturile fondatoare. Ceea ce există azi se întemeiază pe ceea ce a existat cândva, ceea ce există acum se justifică pentru că a mai existat o dată. Faptul prezent îşi inventează sau îşi revelează un trecut – momentul iniţial întăreşte identitatea prezentă. „Discursul despre începuturi este în permanenţă rememorat, ideologizat, politizat." (Boia, 1998, p. 69) Istoria este o disciplină „informantă", care ne face să înţelegem evenimentele nu aşa cum au fost, ci cum trebuie înţelese la un moment dat.

Istoria, ca discurs, nu este numai o enumerare a faptelor, ci şi a ideilor despre acestea, prin inducerea unor priorităţi, a unor ierarhii privind semnificaţiile purtate de ele.

Cultul memoriei devine un subtil instrument de racroşare la temporalitate, de „manevrare" a acesteia în perspectiva unor interese bine stabilite. Exacerbată, împinsă la ultimele consecinţe, memoria, în loc să fie evocatoare, generatoare de energii afective, devine o piedică, un obstacol al mersului înainte. A nu uita poate fi o comandă politică (dacă obiectul re-memorării este în beneficiul puterii respective) ; dar a nu uita poate fi şi semnul unei necesare igienizări sociale, o reparare binevenită, garanţia resuscitării unor gesticulaţii pozitive ce face din respectiva societate un mediu prielnic pentru dezvoltare şi inovare. Conduita de ştergere a memoriei este şi ea des întâlnită. De regulă, ceea ce nu convine regimului socio-politic instituit se încearcă a se şterge cu buretele, a se pune în paranteză. Eclipsarea memoriei este intenţia puterilor totalitare. „Culturile totalitare sau post-totalitare - remarcă un subtil psihosociolog (Neculau, 1999, p. 191) - folosesc cultul memoriei pentru a justifica spiritul de revanşă, represiunea, vendeta. Declararea unicităţii, a singularităţii unui fapt, eveniment sau persoană elimină comparaţia, posibilitatea trimiterii la prezent. Când cineva sau ceva e cel mai mare, când i se atribuie privilegiul de a fi absolut, tot ceea ce urmează e exclus, supus deprecierii de la început. Proclamarea exemplarităţii este un abuz, convocând proceduri de menţinere a prezentului, de oprire a evoluţiei, de eternizare contra progresului." În general, gestul recursului la memorie trebuie el-însuşi interpretat, încadrat într-un sistem de referinţă din perspectiva căruia trebuie decriptat. Cantonarea în exemplaritatea „marilor figuri", acapararea şi resuscitarea unor modele ale trecutului, apetitul identificării şi logica obositoare a identităţii leagă lumea prezentă de umbrele trecutului ei sau cel puţin o ţine pe loc. Un astfel de mecanism, o dată statornicit, nu lasă loc pentru continuare, pentru evoluţie normală, pentru spargerea şabloanelor încetăţenite : nu mai este loc pentru nou - de fapt, pentru viitor !

10

Timpul ca resursă educativă

Pentru societatea actuală timpul a devenit una dintre resursele cele mai importante. El costă, e o valoare în sine, nimeni nu-şi permite să-l piardă. O persoană este valorizată (apreciată) şi din perspectiva perceperii şi consumării timpului. Cei care îşi risipesc timpul fără folos sunt repudiaţi şi marginalizaţi. Timpul constituie o raritate, el nu mai revine, nu ne mai putem lansa în căutarea timpului pierdut. El ne împinge de la spate, ne presează, ne accelerează gesticulaţiile. Învăţăm de mici o anumită deontologie a timpului, o etică a considerării timpului ca pe o resursă cu multiple valenţe. Cel care se mişcă greu sau dispune de prea mult timp devine un tip curios, bizar, atipic.

Spunem de obicei că un om este bogat atunci când dispune de o mulţime de bunuri. Atunci când dispune de mult timp, acesta este cu siguranţă sărac. Un om care nu are timp înseamnă că îl foloseşte la maximum şi că el este aducător de foloase. „Timpul fiind finit, unităţile temporale sunt în raport de raritate cu evantaiul larg al activităţilor şi cu dorinţele care pot intra în competiţie pentru folosirea unei unităţi temporale. Dar cum raritatea exercită un efect înalt asupra valorii, aceasta conduce la calcul, la raţionalizarea folosirii timpului şi prin urmare la o mai mare eficacitate." (Rezsohazy, 1981, p. 42) Timpul exercită o mare presiune ce reiese din raritatea acestuia. Societatea actuală este o societate a urgenţelor. Totul trebuie făcut repede, cât mai repede.

Timpul este una dintre cele mai importante bogăţii a omului. În unele limbi, termenul de „timp" este cel mai invocat. Aproape tot ce face omul este reductibil la timp. Viaţa însăşi, cea pe care o trăim, este o chestiune de timp. Valoarea deosebită a timpului stă în următoarele caracteristici :

- este un bun rar, limitat ;
- nu poate fi cumpărat sau transmis de la o persoană la alta ;

- nu poate fi stocat, acumulat, pus deoparte;
- nu poate fi dilatat sau mărit;
- consumarea lui este imperturbabilă şi irevocabilă;
- pentru fiinţa umană, el înseamnă viaţa însăşi.

A avea succes în activităţile propuse presupune o reflecţie asupra consumului acestei resurse, presupune o rabatere intelectuală asupra utilizării lui concentrate, a respectării legii economiei de timp. Raţionalizarea folosirii timpului presupune o organizare conştientă, continuă şi perseverentă a activităţilor. Înseamnă o stăpânire a timpului de către subiect şi nu o stăpânire a acestuia de către timp. Organizarea eficientă a timpului poate oferi (*cf.* Seinvert, 1997, p. 10):

- o perspectivă mai bună asupra activităţilor şi priorităţilor zilnice;
- noi oportunităţi şi avantaje în privinţa creativităţii (prin activarea iniţiativei şi mai puţin a reacţiei);
- posibilitatea de a înfrunta, reduce şi evita stresul;
- mai mult timp liber pentru alţii şi pentru propria persoană;
- şansa de a atinge scopurile propuse, de a te afla tot timpul pe o direcţie bună.

Profesorul, în calitate de manager al clasei, are multiple ocazii de manipulare a temporalităţii. Reuşita activităţii sale ţine şi de ştiinţa organizării acţiunilor educative, de plasarea acestora în intervale temporale convenabile, de alocări nimerite la nivelul orarelor şi planificărilor, de ştiinţa intervenţiilor la momentele oportune. Gestionarea timpului şcolar depinde de „cultura pedagogică şi managerială a profesorului, de experienţă, de analiza obiectivă a acţiunilor de succes sau a eşecurilor, de stilul adoptat, de nivelul formării capacităţilor organizatorice ale elevilor, de proiectarea priorităţilor, de apelul la mijloacele de învăţământ (informaţie), de densitatea sarcinilor pe unitatea de timp, de alegerea metodelor ce aduc câştig de timp, de dozarea efortului, de particularităţile individuale ale capacităţii de învăţare, de ritmul propriu de rezolvare şi intrare în acţiune, de rapiditatea sesizării şi rezolvării dificultăţilor şi abaterilor, de gradul de sistematizare şi eliminare a detaliilor nesemnificative, de eliminarea timpilor morţi, de ritmul luării deciziilor curente şi rapiditatea rezolvărilor, de gradul de motivare şi odihnă a elevilor, de utilizarea mijloacelor de stimulare, de efectele alternării strategiilor şi situaţiilor, de competenţele şi capacităţile profesorului ş. a." (Joiţa, 2000, p. 91).

Timpul şcolar constituie o resursă pedagogică de natură materială (determinabilă şi finită), antrenată la nivelul sistemului de învăţământ prin intermediul unor variabile complementare pe verticala şi orizontala acestuia: anul şcolar/universitar – săptămână şcolară/universitară – ziua şcolară/universitară. Complexitatea acestei resurse reflectă interacţiunea variabilelor evocate, interacţiune de natură pedagogică (vezi importanţa formativă a timpului de instruire formală) – psihologică (vezi valorificarea proceselor intelectuale în raport cu ritmul de învăţare adoptat) – economică (vezi organizarea timpului de învăţare în raport cu timpul cotidian disponibil) – medicală (vezi respectarea cerinţelor de igienă şcolară/a învăţării) – socială (vezi înţelegerea timpului şcolar ca parte a timpului social) (*cf.* Mialaret, 1991, p. 330-344).

Alocarea şi manipularea temporalităţii şcolare se realizează cel mai pregnant prin orarele şcolare. O deficitară uzanţă a timpului generează pierderi importante, dereglări ale acţiunilor, supraîncărcări ale fluxurilor şcolare normale. Supraîncărcarea elevilor este generată nu numai de mărirea activităţilor pe unitatea de timp, ci şi de plasarea neoportună a unor sarcini la nivelul timpului şcolar (zi, săptămână), în contradicţie cu curbele de efort ale şcolarilor, evidenţiate de cercetările psihologice. Creşterea populaţiei şcolare la un moment dat a determinat pe unii manageri să stabilească programe în mai multe schimburi, inclusiv după-amiaza (chiar pentru clase mici). Cursurile plasate după amiaza generează, desigur, supraîncărcare (vezi Iucu, 2000, p. 158). O analiză comparativă între performanţele obţinute de elevi ce învaţă dimineaţa şi după-amiaza evidenţiază următoarele aspecte (*cf.* Iucu, 2000, pp. 161-162):

- eficienţa pe ansamblu a elevilor este mai bună dimineaţa decât după-amiaza;
- în cazul celor care învaţă dimineaţa, eficacitatea atinge nivelul maxim în primele două sau trei ore, iar nivelul este minim spre sfârşitul orei a cincea; aceiaşi elevi, învăţând după amiaza, probează eficienţă după prima oră, iar nivelul scade la sfârşitul intervalului de studiu.

Diferenţele de performanţe în perioadele de timp invocate sunt date şi de calitatea petrecerii timpului extraşcolar şi a somnului precum şi de multiple variabile ce ţin de contextul socio-cultural al elevului.

Orice tip de organizare presupune o racordare la temporalitate. Nimic nu se poate structura ca acţiune în afara timpului; timpul este o resursă indispensabilă, dar şi vector al acţiunii. Gestionarea timpului devine

„cheia de boltă" a praxisului educaţional. Ea devine cu adevărat eficientă atunci când profesorul (*cf.* Joiţa, 2000, p. 92):

- îşi stabileşte în mod clar scopul în spaţiul de timp stipulat de proiectarea curriculară;
- selectează şi grupează inteligent obiectivele dictate de conţinuturi;
- anticipează şi elaborează programe riguroase;
- formulează variante „de rezervă" cu privire la organizare şi desfăşurare;
- optimizează încărcătura de sarcini pentru categorii de elevi sau de grupuri şi pentru sine;
- analizează şi intervine operativ pentru rezolvarea situaţiilor de dezorganizare sau de criză;
- conştientizează elevii în raport cu importanţa temporalităţii desfăşurate, îmbunătăţind astfel ritmul şi folosirea mijloacelor;
- la fiecare unitate didactică îşi lasă la dispoziţie un timp de rezervă (pentru recuperări, discuţii suplimentare etc.);
- adoptă cea mai eficientă şi oportună variantă de lecţie;
- încarcă justificat, din punct de vedere didactic, pe elevi cu sarcini de lucru (teme pentru acasă, activităţi suplimentare etc.), astfel încât să se menţină un nivel optim al intereselor şi motivaţiei.

Timpul, ca resursă educativă, constituie o problemă de îmbinare, de combinare a diferitelor ipostaze ale timpului trăit de către partenerii educaţionali (elevi, profesori, părinţi). Un principiu dezirabil în compunerea şi eficientizarea acestuia ar consta în realizarea unor corelări şi complementarităţi nimerite astfel încât să se elimine desfăşurările energofage, „furturile" sau abuzurile reciproce de timp, stresul temporal.

Principalul factor al gestionării eficiente a timpul este individul însuşi. Formarea unor conduite de folosire şi stăpânire a timpului propriu ar constitui principala cale de ieşire din impas. „O parte din timp este furat, sau, dacă nu, îl irosim noi, iar ceea ce rămâne pare să treacă neobservat" spunea Seneca. Se pare că nu „scurtimea" timpului este cauza nerealizărilor noastre, ci proasta şi neinspirata folosire a acestuia. Când activităţile nu au loc conform dorinţelor noastre, încercăm de cele mai multe ori să dăm vina pe alţii.

Exerciţiul autoevaluativ, care urmează în chestionarul de mai jos, ar putea constitui un punct de plecare şi o sursă de reflecţie pentru profesori, părinţi, elevi, din perspectiva folosirii responsabile a temporalităţii personale.

Vinovaţii de pierderea timpului

(*cf.* Mayer, J., Jeffrey, *Gestionarea timpului pentru toţi*, Ed. Teora, Bucureşti, 1996).

Chestionarul care urmează încearcă să evidenţieze lucrurile, evenimentele, obiceiurile vinovate de răpirea timpului, de distragerea de la folosirea raţională a resursei-timp.

Autoevaluare: vinovaţii de răpirea timpului meu	Adevărat			
	Aproape întotdeauna	Frecvent	Uneori	Aproape niciodată
Punctaj	0	1	2	3
1. Telefonul mă întrerupe permanent şi conversaţiile durează mai mult decât este necesar.				
2. Numeroşi vizitatori din cadrul şcolii sau din afara ei mă reţin în mod frecvent de la sarcinile mele.				
3. Şedinţele sunt adesea prea lungi, iar rezultatele, de cele mai multe ori sunt nesatisfăcătoare din punctul meu de vedere.				
4. Sarcinile complexe, adică cele care solicită mult timp, sunt, în general, mai puţin plăcute şi de obicei am tendinţa să le amân. De altfel, îmi este greu să le urmăresc până la capăt întrucât niciodată nu am suficientă linişte.				
5. Nu stabilesc priorităţile şi încerc să fac prea multe lucruri deodată. Lucrurile obişnuite îmi ocupă prea mult timp şi se pare că nu mă pot concentra suficient asupra sarcinilor importante.				
6. Adesea îmi îndeplinesc şi respect cu greutate sarcinile, termenele limită, pentru că ceva neaşteptat apare întotdeauna sau pentru că îmi propun să realizez mai mult decât pot.				

Autoevaluare : vinovaţii de răpirea timpului meu	Adevărat			
	Aproape întotdeauna	Frecvent	Uneori	Aproape niciodată
Punctaj	0	1	2	3
7. Pe biroul meu sunt prea multe hârtii ; corespondenţa îmi ia prea mult timp. Biroul meu nu este tocmai un model de ordine şi curăţenie.				
8. Adesea, nu există o comunicare satisfăcătoare cu ceilalţi. Schimbul de informaţii este lent, neînţelegerile sau chiar resentimentele fiind ceva obişnuit.				
9. Delegarea sarcinilor aproape niciodată nu este făcută corect şi de aceea trebuie să mă ocup de lucruri ce ar putea fi rezolvate de alţii.				
10. E dificil pentru mine să spun „nu" atunci când alte persoane mă roagă să fac ceva, deşi aş putea să-mi văd de propriile activităţi.				
11. Nu am obiective personale sau profesionale clare ; adesea este dificil pentru mine să îmi dau seama de adevărata semnificaţie a lucrurilor pe care le fac zilnic.				
12. Uneori îmi lipseşte autodisciplina necesară pentru a pune în practică ceea ce am stabilit că trebuie făcut.				

Număraţi căsuţele marcate de pe fiecare coloană. Calculaţi numărul total de puncte (nu uitaţi să înmulţiţi cu numerele precizate la baza coloanelor).

Total =..........puncte

Interpretare

0-17 puncte

Nu-ţi planifici timpul şi laşi ca programul tău să fie desenat de alţii. Nu eşti capabil să fii organizat, cu atât mai puţin să organizezi

munca altora. Organizarea timpului va marca pentru tine începutul unei vieţi noi, pline de reuşite.

18-24 puncte

Încerci să-ţi organizezi timpul, dar nu eşti suficient de perseverent pentru a reuşi.

25-30 puncte

Îţi organizezi bine timpul, dar se poate şi mai bine.

31-36 puncte

Dacă ai răspuns bine, eşti un model demn de urmat pentru oricine doreşte să ştie cum să-şi organizeze mai bine timpul. E bine să laşi pe alţii să înveţe din experienţa ta. De altfel, e indicat să dai şi altora sfaturi în legătură cu organizarea timpului.

11

Accelerarea schimbărilor și fugacitatea învățării

Dacă secolele trecute presupuneau o relativă stabilitate a cunoașterii, creșterea acesteia fiind oarecum controlată și urmărită de receptorii ei, altfel stau lucrurile în ultimele decenii, caracterizate prin multiplicitatea și sfărâmarea paradigmelor *savoir*-ului, prin perisabilitatea explicațiilor și teoriilor sau prin gradul ridicat de specializare a cunoștințelor livrate într-un domeniu sau altul.

Receptorii de informație sunt racordați la o temporalitate ea însăși accelerată și închisă în normativitatea presupusă de mediul economic, social, cultural în care indivizii sunt încadrați. Evoluția științei și tehnicii contemporane solicită recompuneri permanente ale structurilor de formare și ale modalităților de raportare la structurile de cunoștințe. „Structurarea acestora, aducerea în memorie, tratamentul lor concură la adeverirea vitezei ca o marcă a valorii" – notează pe bună dreptate un analist al domeniului, Anne Marie Gioux (1999). Cel care învață devine, adesea, un utilizator grăbit (al magistralelor informaționale), un client ocazional (al băncilor de date), un individ susceptibil de a stabili sau a menține o distanță pertinentă față de cunoaștere printr-un spirit critic.

Dialectica internă a procesualității cunoașterii contemporane îl poziționează pe receptor într-un raport evident de tranziență. Știm de la bun început că elementele cunoașterii au un timp de utilizare scurt, că acestea sunt aruncate adesea imediat sau după un scurt timp de folosire ; căutăm această fascinație a perisabilității și a ineditului, ne complacem în modul fugitiv de a ne raporta la constructele cunoașterii. „Multi-modalitatea suporturilor, care contribuie la edificarea unei cunoașteri în fațete, pune astfel accentul mai mult pe mobilitatea celor care învață (multiplicând

perspectivele rapide de vizare a obiectelor), pe labilitatea reflecției (alunecări, relativizări, decât pe articularea unor centre de interes), pe imediatitatea contactelor interpersonale (bazate pe caracterul cvasi-instantaneu al ocaziilor) decât pe aprofundarea progresivă a câmpului de experiențe. Fugacitatea este în această situație caracteristica accesului la cunoaștere care va fi mai mult un moment-mișcare decât o stare. Se trece deci de la o problematică exclusiv spațială (cunoaștere situată într-un spațiu specializat, diversificarea acestor locuri ca puncte de reper autorizate, ce garantează prin stabilitatea lor validitatea achizițiilor) la o problematică temporală : cunoaștere în evoluție permanentă, prin schimbări productive cvasi-simultane, cu o validitate limitată în timp, această caracteristică asigurând în mod paradoxal valoarea parcursurilor de învățare întreprinse." (Anne Marie Gioux, 1999)

Spiritul fugitiv ne face să accedem către ideile în curs de naștere, către cunoașterea care tocmai se face împreună cu cei care o receptează. În contradicție cu docilitatea și fidelitatea de altădată față de cunoaștere, astăzi este aproape obligatoriu să pui în cumpănă, să te îndoiești, să critici, să negi. Perspectiva critică devine un mod permanent de vizare a cunoașterii ce-l obligă pe subiect să fie pe fază, să fie activ și re-activ. În aceste condiții, școala trebuie să pregătească subiecții, încă de pe băncile ei, să fie în stare să gestioneze efemeritatea, să posede structuri psihocognitive capabile să anticipeze, să relativizeze, să de-construiască, să creeze noi formațiuni explicative.

În calitate de instanță ce slujește comunitatea, școala este un simbol al stabilității și al statorniciei, al comprimării timpului și al opririi pe loc. Ea este un loc al stocării memoriei culturale, un spațiu de gesticulații re-memorative și co-memorative. Materialitatea însăși a școlii încearcă să dea seama de acest raport față de temporalitate : edificii mărețe, ziduri durabile din piatră, frontoane cu devize grave, atmosferă severă de închisoare.

Finalitatea educației, din orice epocă, revendică temporalitatea ca un gaj, ca un garant al autenticității. Școala este chemată să instruiască pe cei prezenți în concordanță cu cei care au fost, să perpetueze în timp ceea ce omenirea are mai de preț. Ea este „cureaua de transmisie" de ordin cultural ce asigură continuitatea și solidaritatea dintre generații. Se mai spune apoi că școala trebuie să pregătească oamenii pentru viață, pentru schimbarea adusă de scurgerea timpului. În calitate de „templu al adevărului", instituția educativă se cere a fi deschisă tuturor, să asigure formarea și perfecționarea de-a lungul timpului, pe durata întregii vieți.

Instrumentele culturale încorporate la un moment dat trebuie să fie trainice. Asumpţia de bază, în momentul predării, este aceasta : cunoştinţele trebuie să dăinuie, să fie însuşite o dată pentru totdeauna. Principiul durabilităţii şi trăiniciei este la mare preţ, toţi dascălii fiind atenţi la perspectivele operei lor. Cu cât valorile se păstrează mai mult timp, cu atât educaţia este socotită a fi mai valoroasă. Uitarea este desconsiderată şi pusă la index. Nimic nu se predă în şcoală pentru o uzanţă pasageră, superficialitatea sau fugacitatea în cunoaştere sunt reprimate, desconsiderate, blamate. Se insistă asupra unui lucru (scrisul, cititul, socotitul etc.) până ce este însuşit şi în ideea de a rămâne pentru totdeauna.

Valorile perenităţii, circumscrise într-un mod specific în şcoala de până acum, par să intre în recul sub impactul tehnologiilor contemporane. Dacă ne raportăm la modelul învăţării cu ajutorul computerului, multe presupoziţii vechi nu mai pot rezista. Principiile adiacente, presupuse de această tehnică, sunt : tratarea rapidă a datelor, neîntârzierea asupra detaliilor, saltul rapid de la un domeniu la altul, depăşirea graniţelor disciplinare, relativa pasivitate şi ne-memorarea intenţionată a informaţiilor etc. Noul mod de operare presupune relativizarea formulărilor, părăsirea rutinelor procedurale şi a lentorilor protocolare, încurajarea inteligenţelor multiple, cultivarea plăcerii de a veni într-un contact accidental cu cunoaşterea.

În fapt, teoreticienii desluşesc două tipuri de gestionare a temporalităţii acestei dialectici nemaiîntâlnite, ce se împletesc şi coexistă, chiar dacă acestea sunt contradictorii. Avem, pe de o parte, un mod tradiţional de raportare la timp, de instituţionalizare şi valorizare a repetiţiilor, de vizare a acţiunilor pe un termen mediu sau lung, pe recursul la tutoriat, pe frecventarea durabilă şi reiterată a marilor opere consacrate. Avem, în acest caz, un fel de timp-itemporal, alungit, prelungit, de multe ori explicit, la infinit, alteori localizat (timpul din clasă) sau global definit (în ritualuri, ritmuri, alternanţe specifice). Pe de altă parte, putem identifica un alt model de gestionare a timpului, prin valorizarea imediatităţii, a instantaneului, a interacţiunilor fulgurante şi secvenţiale, impuse, îndeosebi, de noile tehnici de informare care au pătruns şi în şcoală. Această fugacitate a relaţiilor educative se adecvează cu relativa creştere a instabilităţii psihologice, emoţionale sau intelectuale, ce caracterizează tot mai mult pe candidaţii la formare. Totodată, acest mod de raportare este definit de însuşi caracterul fugitiv şi instantaneu al sporirii cunoaşterii.

Se observă, de exemplu, o tendinţă tot mai evidentă la elevi de a trăi clipa, de a abandona sarcinile ale căror scopuri nu-i satisfac rapid, de a se racorda simultan la mai multe influxuri de valori, de a-şi apropia trasee paralele (ilicite), de a accede la cunoştinţe, în contrasens cu cele stipulate de şcoală.

Acest gen de raportare la timp este definitoriu în postmodernitate. Ca mişcare de idei şi ca gesticulaţie concretă, postmodernismul constituie un atentat la adresa fundamentelor pe termen lung. El nu face casă bună cu perioadele lungi, cu eternitatea. Ca individ „postmodern", nu mai ştii exact ce eşti, unde eşti, ce vrei. Amestecul de trăsături, transgresarea calităţilor pure, ştergerea graniţelor dintre „normal" şi „patologic", dintre temporal şi atemporal sunt alte răsfrângeri ale noului topos cultural. La nivelul societăţii contemporane se naşte un imens fluviu de semne şi imagini ce curge cu o viteză inimaginabilă ; manipularea se realizează prin imagini, prin simboluri, prin autoralieri la preferinţe, la modele, la rituri existenţiale fără capăt, prin autoimplicări, fără oprelişte. Ne este permis să credem, să simţim, să facem orice ! Identificarea personală se face din mers, prin consumul cultural aleatoriu, prin accidentul existenţial, prin hiatusurile personale de tot felul. Fiecare individ este luat, în sfârşit, în seamă. Amestecul şi dezordinea sunt ridicate la rangul de norme noi, în contrasens cu fixismul celor vechi : mixajul nu este numai de ordin „fizic", ci şi valoric, preferenţial, moral, existenţial.

Efemeritatea se poate pune în evidenţă prin opoziţie la durabilitate. Anne Marie Gioux (1999) propune următoarea constelaţie de termeni care se structurează în jurul problematicii efemerităţii :

Prin raportare la viaţă şi la moarte	Prin raportare la durată	În relaţie cu spaţiul
Ireversibil	Perimat	Tranzitoriu
Pasager	Efemer	Mişcător
Iremediabil	Precar	Labil
Perisabil	Temporar	Nomad
	Instantaneu	Fugitiv

Termenul în discuţie se poate delimita şi prin raportare la antonime precum permanent, durabil, lung, stabil, latent, remanent.

Fugacitatea, ca experimentare „în viteză" a prezentului de către fiinţă, constituie una dintre capacităţile fundamentale ale omului. Ne putem

întreba dacă nu cumva inteligenţa, puterea de sinteză, memoria, reveria şi proiectarea sunt dependente de această primă (şi fundamentală) experienţă de sesizare şi asumare a clipelor prezente, efemere şi fugitive. În perimetrul şcolar, copiii îşi construiesc noţiunile şi percepţiile spaţio-temporale în mod simultan, prin interrelaţionare şi conjugare. Totodată, secvenţa de timp prezentă este surprinsă şi valorizată prin raportarea la axele trecutului şi viitorului. Trecutul şi viitorul sunt cele care imprimă consistenţă şi valoare timpului prezent – aceasta este premisa. Cunoaşterea este compozabilă şi sumatoare, ea se revendică din infinitatea unor acte de multe ori insesizabile şi inconştiente. Paradoxul fiinţei ar consta în aceea că unicitatea ei se recompune dintr-o infinitate de experienţe fondatoare. „A da copiilor conştiinţa prezentului propriu, scrie Anne Marie Gioux (1999), cu acuitatea simţurilor şi responsabilitatea asumării, este una dintre modalităţile de a-i pregăti să sesizeze clipa care trece în fragilitatea preţiozităţii ei valorice... şi nu în bulimia senzorială care şterge delicateţea savorilor ei în profitul unei pofte superficiale aciuate prin cantitatea impresiilor îngrămădite." Elementul fugitiv, integrat operativ şi aureolat valoric în chip corespunzător deschide persoanei posibilitatea unui avans spiritual indiscutabil.

Întreaga cultură modernă şi postmodernă dă satisfacţie fugacităţii şi glisării temporale. De la pictura de tip impresionist şi până la arta cinetică, de la filosofia de tip „romantic" şi fulguraţia de-constructivistă a metafizicii contemporane, toate acestea probează o nouă poziţionare faţă de ceea ce este fulgerul clipei. Timpul omului actual este din ce în ce mai des-figurat, parcelat şi expus disipării. Practicile şi tehnicile cotidiene însele s-au mulat imediat pe această nouă apetenţă : cafeaua tradiţională devine cafea instant, noul aparat foto de tip polaroid dă satisfacţia deţinerii pozei imediat, a luat naştere o întreagă producţie de satisfacere a poftelor debordante. Experienţa aşteptării, a răgazului, a contemplării sau intrării în durată a intrat într-o perioadă de recul. Trăirile existenţiale de tip erotic sau mistic şi-au schimbat şi ele schemele şi desfăşurările temporale (explorări accidentale, fulgurante, treceri bruşte de la o stare la alta etc.).

Această îngrămădire a simultaneităţii şi fugacitatea evidentă a mişcării lumii în care trăim nu obligă numaidecât la o frenezie activistă, la o atitudine de apropiere scelerată faţă de realitate, ci ne invită să reflectăm mai mult la şansa de a ne lăsa formaţi şi de clipa ce se scurge, de instantaneitatea evenimenţială, de valul cronic care ne-a acaparat.

E nevoie de o educaţie integrală, în care evenimenţialul să se conexeze inteligent cu stabilul, în care rapiditatea analizelor să se concilieze cu ponderarea sintezelor, în care clipa să se întâlnească cu eternitatea.

Am putea ridica problema dacă nu cumva şcoala ar trebui să acorde o mai mare importanţă sensibilizării subiectului faţă de propria devenire şi ancorare în temporalitate. Credem că este nimerit ca supoziţia metafizică a lui Socrate, *Gnoti seauton*, să fie completată cu cea a lui Horaţiu, *Carpe Diem*. Ar fi bine dacă în şcoală am fi învăţaţi nu numai cum să devenim înţelepţi, să ne cunoaştem pe noi înşine, ci şi cum să ne fructificăm viaţa, să ne trăim clipa !

12
Structura timpului în şcoală

Timpul nu există în sine, ci este doar rezultatul unor practici sociale determinate, cum ar fi activitatea economică, culturală, educaţională, politică etc. Fiecare fenomen îşi construieşte propriul timp, propria durată, propriul cadru de ritmicitate şi mobilitate. Fiecare lucru (acţiune, proces, determinare etc.) îşi are timpul său. Activităţile şi timpul sunt două repere strâns legate. Fenomenele se produc într-un anumit timp, dar şi timpul devine producător (facilitator, incitator) de procese la un moment dat.

Când se vorbeşte de timp se confundă, vrând nevrând, timpul social al ceasurilor sau calendarelor cu timpul biologic al vieţuitoarelor, cu timpul psihologic trăit de fiecare persoană, cu timpul „mitic", instaurator, al originilor, cu timpul cosmic, „obiectiv", fără început şi fără sfârşit. La care dintre aceste ipostaze trebuie raportat timpul educaţional? În ce relaţie se află acesta cu celelalte ipostaze ale temporalităţii?

Să spunem că timpul educaţional împrumută note şi trăsături ale timpului în general şi este supus permanent unor influenţe nespecifice ce ţin de durata proceselor ce influenţează educaţia sau care sunt generate de aceasta. Timpul educativ este o secvenţă a timpului social specializat în pregătirea subiecţilor în a accede la cultura epocii, în însuşirea unei profesiuni, în formarea unor conduite prescrise de societate, în achiziţionarea unor informaţii specifice. Timpul educativ este perioada în care subiecţii parcurg un program de formare (direct sau indirect, explicit sau implicit) la nivelul unor instanţe precum familia, şcoala, instituţiile culturale, biserica, armata etc. Chestionarea timpului, ca problematică, incumbă de la început o poziţionare pedagogică, pentru că timpul este un analizator social, o perspectivă de racordare la existenţă, un factor de economicitate şi eficacitate pragmatică a propriilor acţiuni.

În ultima vreme, în tot mai multe luări de poziţie din domeniul pedagogiei se invocă timpul şi temporalitatea implicată în educaţie. Schimbările şi accelerările de ordin social vor reverbera într-un mod specific şi la nivelul temporalităţii şcolare. Numeroase sunt problemele aduse în discuţie, de la aspectele generale, de ordin epistemologic, până la cele legate de timpul şi ritmurile dezvoltării elevilor, de timpul profesorilor, de lipsa de timp şi stresul temporal, de organizarea şi costurile timpului şcolar, de scenariile raţionalizării timpului (*cf.* St-Jarre, Dupuy-Walker, 2001) sau aspecte legate de temporalitatea modernă, ivirea temporalităţilor multiple, pericolele schizo-croniei, jaloanele crono-formării, emergenţa unor noi strategii de sincronizare a acţiunilor (*cf.* Pineau, 2000).

Diversificarea şi complicarea timpilor sociali presupune o creştere a autonomiei persoanelor în gestionarea diferenţiată a duratelor. Autonomia – şi în acest sens – se poate forma şi întări. Capacitatea de auto-organizare a timpului se corelează puternic cu sentimentul de reuşită într-un domeniu sau altul. Perisabilitatea profesiunilor aduce după sine, de exemplu, o regândire a raportului dintre formarea iniţială şi cea continuă ; dacă în mod tradiţional formarea iniţială dura cel mai mult, intervenţiile formative ulterioare fiind intermitente şi de scurtă durată, astăzi se impune o creştere semnificativă a duratelor formării continue. Conceperea şi realizarea educaţiei permanente, convertirea şcolii la cerinţele învăţării adulţilor răspunde acestei noi problematici a societăţii actuale. De asemenea, creşterea continuă a timpului liber obligă la achiziţionarea unor dispozitive specifice, încă din perioada şcolarităţii, pentru gestionarea convenabilă a timpului personal. Acestea implică o capacitate deosebită de articulare a timpului şcolar cu cel extra- sau non-şcolar precum şi realizarea de noi sinergii la nivelul diferitelor „feţe" ale timpului social.

Inserţia în şcoală a subiecţilor presupune o reacomodare şi remodelare a timpului. Nimic nu este mai dificil decât să te re-adaptezi la noi exigenţe temporale. Timpul şcolar pare a fi un timp paradoxal întrucât acesta este dintr-o dată infinit (educaţia nu se termină niciodată), dar şi trăit sub semnul penuriei şi al precipitării (vezi Vitali, 1997, p. 34). Timpul este perceput ca o dimensiune tehnică, de amplasare a unor activităţi urgente : lecţii, activităţi extraşcolare, consiliul clasei, şedinţele cu părinţii etc. Viaţa şcolară este marcată de precipitare, căci aproape totul trebuie să se consume într-o oră, într-o zi, într-un semestru, într-un an şcolar. Lipsa de timp marchează practica didactică. Timpul şcolar este un timp al obligaţiilor de tot felul, el este organizat şi drămuit în jurul

exclusiv al exigenţelor pedagogice. Organizarea birocratică, de inspiraţie tayloriană, a invadat şi spaţiul şcolar. „Viaţa şcolară rămâne un timp saturat de pedagogie. Nimic nu este conceput în afară de învăţare şi învăţământ. Este un timp omogen şi plin care nu se împarte : non-pedagogicul nu-şi mai găseşte loc. Prin felul în care este utilizat timpul se descoperă colorarea totalitară a experienţei pedagogice, ceea ce conduce la bogăţia, dar şi la precaritatea acestuia, şi asta pentru că timpul pedagogic este un punct de sprijin al autorităţii, care este, de asemenea, un punct slab al meseriei de profesor" (Vitali, 1997, p. 36).

Şcoala este un loc geometric unde se întretaie mai multe intenţionalităţi temporale. Şcoala este un spaţiu de realizare a unei sincronii standard ce îi permite să asimileze maximum de elevi, de a-i înscrie pe toţi într-un program comun. Ea nu are nici obligaţia, nici grija de a-şi adapta misiunea la singularitatea celor care se adăpostesc în ea. În fapt, şcoala constituie un loc al alterării ritmurilor, al uniformizării acestora, al unificării acţiunilor în numele eficienţei şi randamentului.

Timpul tradiţional al şcolii poartă amprenta unor concepţii precum ideologia iudeo-creştină a păcatului (munca este un chin), a muncii productive, a supunerii şi a autorităţii. O dată cu mişcările din anii şaizeci, cu ideologiile alienării, a liberării, a civilizaţiei loisir-ului, noi concepţii despre timp se impun şi influenţează derularea temporală a activităţilor de instruire. Renovarea pedagogică a utilizării timpului constituie o necesitate, dar care se lasă încă aşteptată.

Timpul educaţional se referă nu numai la timpul consumat în şcoală, ci şi la cel care se consumă dincolo de perimetrul ei (dar care este în conexiune cu timpul şcolar), mai precis la timpul perişcolar - atenţia acordată timpului perişcolar pare să crească. Timp al autonomiei individuale, timpul perişcolar se poate extinde prin activităţi precum : activităţi manuale şi artizanale (olărit, cusut etc.), activităţi culturale (teatru, spectacole, audiţii muzicale, filatelie etc.) sau activităţi pur şi simplu de loisir (şah, jocuri de societate, sport etc.).Timpul perişcolar este un timp complementar, bogat în stimuli formativi, pe cale de a fi dimensionat mai atent de către factorii responsabili. Animaţia socio-educativă a perişcolarului are o funcţie dublă : de introducere a inovaţiilor psihopedagogice, dar şi de protejare a organizaţiei pedagogice printr-o inteligentă dilatare a graniţelor.

Raportarea la o structură temporală este indispensabilă oricărui program de formare. Ca activitate prin excelenţă teleologică, educaţia nu se poate face în afara unei planificări sau programări. Capacitatea de proiectare şi

anticipare a viitorului este simultan atât o modalitate, cât şi un scop al activităţilor paideice. Distribuirea timpului şcolar la nivel macro (an, săptămână, zi) dar şi micro (oră, secvenţă de lecţie, episod instrucţional) condiţionează eficacitatea actului didactic şi deschide câmpul larg desăvârşirii fiecărui individ în parte.

În cele ce urmează vom urmări pe rând particularităţile evolutive ale celor două planuri ale temporalităţii şcolare : registrul macro şi registrul micro.

13
Macrotimpul educativ

Ceea ce frapează în legătură cu universul şcolii este rigiditatea: rigiditate a clădirilor, a sălilor de clasă, a gesticulaţiilor didactice. Un aspect al rigidităţii este dat şi de temporalitatea adiacentă - decupajul orar dă seama de această canonizare. Are dreptate René La Borderie (1994, p. 54) să considere că „şcoala joacă regula celor trei unităţi în modul cel mai natural, ca într-o piesă clasică unde rolurile sunt perfect distribuite şi imuabile privitor la peripeţii şi la decurgerea faptelor". Rigiditatea, observă Guy Delayre (1997, p. 25), are două cauze: pe de o parte este vorba de consecinţele centralizării seculare a sistemului de învăţământ - educaţia este naţională şi, chiar dacă au fost introduse unele principii descentralizatoare, sistemul continuă să rămână creionat de instanţe unice; pe de altă parte, rigiditatea survine ca urmare a modului de înţelegere a responsabilităţii în universul şcolii: şcoala a fost delegată de părinţi şi de societate să se ocupe de copii, or, supravegherea presupune regularizare, normare, standardizare. „Că este vorba de localuri, de orare, de programe, de structuri pedagogice, de efective de personal, de funcţionarea pe diviziuni, totul rămâne conceput, reglat, determinat prin referinţă la un model naţional, dar fictiv şi mediu, ceea ce subînţelege că toţi elevii, toate persoanele, toţi părinţii, toate situaţiile se aseamănă. O astfel de atitudine se ciocneşte de cel mai elementar bun simţ: indivizii nu sunt aceiaşi pentru că sunt inegali." (Delayre, 1997, pp. 25-26) Orarele rigide şi repetitive s-au impus datorită comodităţii lor. Se poate imagina o regrupare a orelor şcolare variabile de-a lungul anului şcolar, dar şi în funcţie de natura conţinuturilor disciplinelor (de exemplu, se poate studia o limbă străină într-o perioadă compactă, eventual prin imersiunea elevilor în mediul lingvistic respectiv, după care se va reveni după o altă perioadă consacrată altor activităţi).

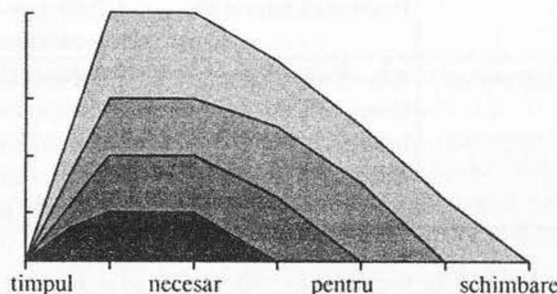
Concepţia managerială actuală stipulează o optimizare şi o planificare a activităţii pornind de la obiective, trecând prin planificarea spaţiilor de timp, prin stabilirea unor priorităţi acţionale. Elementele acestei concepţii privind ordinea de priorităţi reiese din schema de mai jos (*cf.* Iosifescu, 2000, p. 119):

	Urgent	Nu e urgent
Important	**1** Crize Probleme presante Proiecte cu termen fix	**2** Planificare Prevenire Cultivarea relaţiilor Recunoaşterea noilor oportunităţi
Neimportant	**4** Întreruperi, apeluri Corespondenţă, rapoarte, întâlniri Activităţi mărunte	**3** Muncă de rutină Corespondenţă Conversaţie la telefon Timp irosit Activităţi plăcute

Realităţile prezente în cadranul 1 sunt urgente şi importante. Când managerul se plasează în activităţi sugerate de acest cadran există riscul apariţiei unor crize sau stări stresante, fapt ce va genera comportamente de rutină, oarecum neimportante, precum cele invocate de cadranul 4, lipsind timpul pentru activităţile din cadranele 2 şi 3. Unii manageri acordă o atenţie activităţilor din cadranul 3, cel al acţiunilor neimportante, având impresia falsă că sunt importante, ca şi cele din cadranul 1. Aceştia reacţionează la situaţiile urgente, crezând că sunt şi importante, concentrându-se spre activităţi pe termen scurt. Activităţile pe termen scurt sunt considerate ca neimportante. Aceşti conducători nu prea par a avea calităţi manageriale. Adevăratul manager se situează în cadranul 2. Activităţile descrise în acest cadran reprezintă cheia succesului gestionării temporalităţii şcolare pentru că sunt vizate activităţi importante fără a fi sub presiunea urgenţei (planificări pe termen lung, formarea capacităţilor sociale, demersurile preventive, regândirea planurilor în situaţii noi). Managerul trebuie să adopte o atitudine selectivă, să aibă inteligenţa de a selecta problemele cu adevărat importante din punctul de vedere al eficienţei activităţilor didactice ce îl au ca obiectiv pe elev.

În general, când se are în vedere eşalonarea în timp a unor activităţi, trebuie cunoscut tipul de comportament care se cere a fi prefigurat,

modelat, schimbat. Sunt conduite umane mai uşor de montat sau amendat, aşa cum există şi conduite refractare sau greu de modelat în perspectiva temporală. Din figura de mai jos (*cf.* Kubr, 1992) se poate sesiza că formaţiunea *cunoştinţe* se poate schimba uşor în timp, atitudinile comportă o modificare relativ uşoară, iar comportamentul de grup şi cel organizaţional este cel mai greu de modificat, presupunând durate mult mai mari.



Gestionarea timpului se realizează prin intermediul documentelor şcolare (regulamente de ordine interioară, condica de prezenţă, cataloage, carnete ale elevilor etc.). Activitatea din şcoală este asemenea activităţii repetitive din fabrici: durează 6-7 ore şi generează plictiseală şi surmenaj.

Organizarea timpului la nivelul anului de învăţământ este concretizată în structura anului şcolar, ce evidenţiază compunerea şi succesiunea intervalelor de timp dedicate activităţilor strict didactice, pentru evaluare şi examinare, pentru vacanţe etc. Ea mai presupune şi planificări ale activităţilor raportate la alte subunităţi cum ar fi trimestrele, semestrele etc. Organizarea săptămânii şcolare presupune o eşalonare a activităţilor la nivelul săptămânii şi se concretizează în orarul şcolar ce stipulează disciplinele şcolare repartizate la nivelul temporalităţii didactice. Organizarea unei zile presupune o împărţire a activităţilor la nivelul unei zile de lucru sau la nivelul unei subunităţi a acesteia (dat fiind că elevul poate sta în şcoală 4, 5, 6, 7 ore), acţiune concretizată în orarul zilei respective sau în alte genuri de planificări (vizând activităţile legate de meditaţii, consultaţii, activităţi nonformale etc.).

Valorificarea timpului pedagogic presupune respectarea următoarelor principii metodologice aplicabile la nivelul tuturor variabilelor implicate (Cristea, 1998, p. 449):

a) repartizarea duratei rezervate fiecărei discipline de studiu în funcţie de obiectivele pedagogice specifice adoptate la nivelul programelor şcolare;
b) divizarea materiei în unităţi didactice raportabile la unităţi de timp;
c) alternarea activităţilor şcolare cu obiective prioritar intelectuale cu cele cu obiective prioritar morale, tehnologice, estetice, psihofizice şi a activităţilor de instruire formală cu cele de instruire nonformală;
d) definitivarea orarului şcolar, în funcţie de interesele şi posibilităţile reale ale elevului, obiectivate în condiţiile concrete ale şcolii şi ale disciplinelor de studiu;
e) realizarea unui cadru de planificare riguros şi coerent din perspectiva legăturii necesare între profesor şi elev;
f) valorificarea tuturor resurselor pedagogice existente la nivelul organizaţiei şcolare în condiţii specifice unei culturi informatizate (vezi importanţa folosirii computerului).

Timpul şcolar este conceput independent de ritmurile biologice, de ritmurile naturii, de capacităţile intelectuale ale tinerilor. Timpul devine o unitate strict cronometrică, abstractă, uniformă, neutră. El se reduce la o dimensiune cantitativă, mecanică. Constrângerile orare ale programelor şcolare nu ţin cont de timpul trăit al elevului, de faptul că el este racordat simultan la temporalităţi diferite, uneori contrarii sau contradictorii. Acest mod de organizare poate duce la suferinţă, anxietate, violenţă.

Pentru a elimina spargerea ritmurilor fireşti, pedagogii recomandă o serie de exigenţe (*cf.* Magnin, p. 130):

- nu trebuie ocultată sau stânjenită dezvoltarea somatică individuală;
- nu trebuie generată oboseala care duce la uzura unor capacităţi psiho-fizice;
- nu trebuie reduse predispoziţii precum vigilenţa sau curiozitatea;
- nu trebuie creată inapetenţa şcolară.

În perspectiva respectării recomandărilor de mai sus, autorul sus-menţionat sugerează patru condiţii:

- existenţa unui mediu educaţional structurat în perspectivă evolutivă şi armonioasă;

- structurarea unui cadru de viaţă călduros şi securizant;
- respectarea ritmului veghe-somn şi a oscilaţiilor proprii ale sistemului activitate-repaus;
- încărcarea optimă cu activităţi în funcţie de capacităţile subiectului şi respectarea etapizării acţiunilor.

Se poate regândi programul şcolar în funcţie de noi alternative: piaţa de loisir, resursele turismului, ritmurile specifice ale noilor activităţi sau se poate re-concorda timpul şcolar cu timpul liber al părinţilor: ar fi nimerit să se deplaseze unele activităţi de învăţare spre sfârşitul de săptămână, când părinţii ar avea mai mult timp liber la dispoziţie. Totodată, s-ar putea remodela structura anului şcolar, prin delimitarea mai echilibrată a alternanţelor dintre timpii didactici şi cei dedicaţi vacanţelor sau prin sincronizarea cu marile sărbători religioase sau sociale.

Programarea în timp a sarcinilor constituie o cerinţă praxiologică. Stabilirea clară a sarcinilor în raport cu reperele temporale determină eliminarea stresului, a neliniştii, constituind totodată o condiţie a succesului şcolar. Printre multele lucruri pe care le învaţă elevii se află exigenţa utilizării timpului, gestionării acestuia într-un chip eficient. Obişnuirea elevilor cu structurarea unor agende zilnice, săptămânale sau chiar lunare reprezintă o cale de formare a elevului pentru raportarea la temporalitate. Punerea şcolarului în situaţia de a-şi cunoaşte rădăcinile, familiale sau comunitare, constituie, de asemenea, un prilej de interiorizare a temporalităţii (*cf.* Mersch-Van Turenhoudt, 1989, p. 98).

Aşa cum sugerează Delayre (1997, p. 28), e nevoie să redefinim încărcarea celor trei unităţi de timp: ziua, săptămâna şi anul şcolar, pentru a stabili un partaj optim între timpul de învăţare şi timpul liber. Există, se pare, două tipuri de ritmuri şcolare care pot fi evidenţiate, chiar dacă în realitate acestea interferează. Primul vizează adaptarea vieţii şcolare la exigenţele vieţii sociale (vezi, în acest sens, exodurile masive în perioadele calde, reîntoarcerea la natură la fiecare sfârşit de săptămână, constrângerile mijloacelor de transport în comun, ritualurile specifice comunităţii de bază sau societăţii); al doilea tip este de găsit în interiorul şcolii (aportul psihologiei genetice, al sociologiei corelative democratizării socio-culturale, al pedagogiei diferenţiate sau al pedagogiei proiectului). E nevoie de o programare individuală a situaţiei de învăţare, iar această exigenţă ar impune o nouă perspectivă asupra activităţii profesorului: munca în echipă, organizare modulară a conţinuturilor, autoevaluare şi evaluare particularizată.

Parcursurile de formare se multiplică şi se diversifică. Unele activităţi presupun un timp comun, obligatoriu, altele un timp individual, opţional. Un astfel de program ar putea fi creionat mai greu, dar pentru ordinatorul omniprezent acesta ar fi o chestiune de câteva secunde; el are forţa necesară de a gestiona flexiunea duratelor şi multitudinea de timpi ai comunităţii şcolare. Trecerea de la omogenitate la eterogenitate temporală ar conduce la evitarea unor blocaje sau situaţii stresante. Activitatea de maximă atenţie şi absorbţie a copilului nu se suprapune peste organizarea zilei de muncă a profesorului. Concilierea exigenţelor psihologice cu cele sociologice nu este uşoară. „În faţa acestei distribuţii impersonale care constituie utilizarea timpului, elevul nu reţine decât aspectul coercitiv şi asta cu atât mai mult cu cât el nu pricepe importanţa efortului şi nici interesul achiziţiei de cunoştinţe şi al reuşitei la examene ce nu antrenează automat ocuparea unui loc de muncă." (Delayre, 1997, p. 30)

Proiectarea curriculară ar căpăta un plus de relevanţă şi fundamentare prin luarea în consideraţie a factorului timp. Curriculum-ul săptămânal nu ar mai fi o sumă de traiecte desenate izolat de fiecare profesor în parte, creându-se astfel suprapuneri de timpi, supraîncărcare sau risipire a acestuia; el ar deveni o chestiune de proiectare în comun, multinivelară şi pluridirecţională. Timpul poate deveni element al transdisciplinarităţii ce deschide cale liberă conexiunilor disciplinare. Concertarea acţiunilor didactice, printr-o abordare unitară a proceselor didactice, poate imprima o nouă turnură în utilizarea inteligentă a timpului formării (prin realizarea unor şedinţe în comun), punerea de acord în legătură cu oportunitatea unor acţiuni, ritmicitatea notărilor, facilitarea realizării unor viziuni integrale asupra cunoaşterii etc.

Cu toţii cunoaştem un fapt banal: copiii, adolescenţii şi adulţii nu întreţin acelaşi raporturi cu timpul şi nu-l percep la fel. Cu cât un profesor, de exemplu, avansează în vârstă, percepe mai rapid duratele, iar unii se raportează mereu la trecut. De ce să impunem acest tempou şi altora? La fel, se cunoaşte că principiul alternanţei timpilor este o cale de a combate rutina, oboseala şi plictiseala. Ar fi bine dacă în orarul şcolar s-ar statua alternanţa timpilor tari cu cei slabi, a intervalelor de timp dedicate învăţării pentru toţi cu învăţării numai pentru unii, cu recuperarea pentru alţii, cu aprofundarea pentru câţiva, cu meditaţia sau

consultaţia pentru o serie, cu studiul individual la liberă alegere pentru alţii, cu distracţia pentru alţii, cu rezerve de timp pentru alţii. Acest mod de înţelegere a timpului şcolar ar permite o regrupare diferită, mobilă, facultativă, în funcţie de un mozaic de activităţi şcolare, extraşcolare, perişcolare.

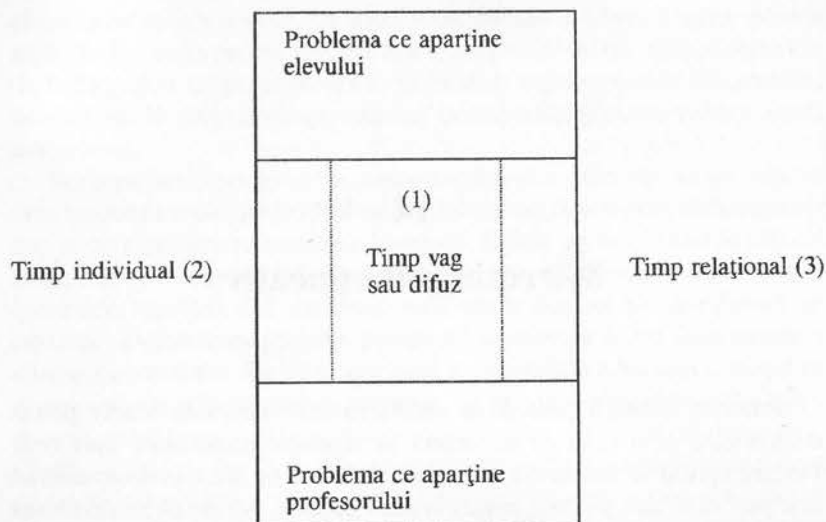
Procesul de încorporare a cunoştinţelor şi a valorilor se va adecva unei anumite ritmicităţi de nivel micro (biologice, fiziologice, psihologice), dar şi de nivel macro (sociale, istorice). Există un timp când învăţarea este propice sau căutată de fiecare dintre noi, după cum există vremuri (perioade istorice) mai mult sau mai puţin dispuse să investească în educaţie. Dezvoltarea proprie, personală are nevoie de un timp pentru a atinge plenitudinea. De aici, şi o notă paradoxală a educaţiei : cu cât ea avansează, cu atât nu se mai termină. „S-ar putea desemna «educaţia», formal, ca un mers spre sine care constituie viaţa fiinţei livrată timpului." (Hajdi, 1992, p. 36) Această caracteristică interzice acestei fiinţe de a pretinde într-o zi că a atins plenitudinea perfecţionării sale - de aici şi educaţia permanentă, necesar interminabilă. Educabilitatea îl face pe om să se proiecteze în timp şi să se folosească de acest timp. Însuşirile caracteristic umane nu există decât în calitate de capacităţi potenţiale. „A fi educabil înseamnă a avea nevoie de timp şi de acţiunea altuia (mediul uman în sens larg), deci jocul este posibil prin această abatere temporală (omul este tot timpul la distanţă de sine), pentru a actualiza în sine caracteristicile speciei. Din acest punct de vedere, educabilitatea este o altă faţă a dimensiunii neterminării. Este educabilă o fiinţă care nu este închisă asupra ei înseşi, care nu este dată, aşa cum este din eternitate, care caută tot timpul altceva decât este la un moment dat ; altfel spus, care nu este neterminată în fiinţa ei. Şi, în plus, care este mereu capabilă de a progresa, de a fi perfectibilă." (Hajdi, 1992, p. 169) Şi asta deoarece încheierea, finisarea ultimă este vecină cu des-fiinţarea, cu moartea, cu încetarea oricărei mişcări.

14

Microtimpul educativ

Procesul predării presupune derularea unor episoade relativ precis determinate prin ceea ce de obicei se numeşte proiectarea didactică. Fiecare episod se desenează succesiv, unul după un altul, şi determină un nou pas, deschide un timp pentru o nouă acţiune. Nimic nu se derulează la întâmplare : acţiunea didactică reuşită presupune parcurgerea etapizată, încadrarea în repere de timp prefixate, eficienţa acesteia fiind stabilită prin obţinerea de realizări maxime în unitatea de timp. Timpul se constituie într-un referenţial care induce ordinea, stricteţea şi rigoarea acţională. Acţiunea eficientă presupune etapizare, corelarea episoadelor, fluenţă şi consecuţie procedurală. Nu putem acţiona la întâmplare, ci prin identificarea sau exploatarea momentelor prielnice, „fericite", prin „vânarea" sau construirea lor.

Stabilirea duratelor pentru anumite secvenţe didactice ţine de experienţa cadrelor didactice. După cum observă unii analişti, „în instruire, nu de puţine ori, principiul temporalităţii optime este încălcat cu bună ştiinţă, neglijându-se atât legităţile ce acţionează la nivelul dinamicii proceselor de atenţie, percepţie, gândire, imaginaţie, memorie etc., înscrise în curbe de evoluţie cu profiluri specifice pe vârste şi sex, cât şi cele specifice domeniilor de cunoaştere, precum şi cele care definesc psihologia relaţiilor interumane în colectivităţile aflate în instruire" (Neacşu, 1999, p. 146). Pentru ca predarea şi învăţarea să devină cu adevărat eficiente, unii pedagogi subliniază necesitatea creării unei „zone fără probleme", prin exploatarea didactică a trei „timpi" : timpul difuz, timpul individual şi timpul relaţional (*cf.* Gordon, 1981, pp. 227-237).



În figura de mai sus, zona (1) constituie timpul vag sau difuz, bogat în stimuli ce parvin din direcţii diverse. În acest interval avem de a face cu o multitudine de incitări, de valori diferite, dar care acţionează ca un bruiaj deconcertant asupra actorilor ce se întâlnesc aici: zgomotele vocilor, mirosuri diferite, un nesfârşit joc de umbre, culori, forme, zgomote de obiecte folosite, de mişcări în spaţiu, de forfote, de zumzete etc. Cu timpul, aceste zgomote dobândesc pentru elevi o anumită semnificaţie, se izolează senzaţiile educogene de cele vide, se învaţă concentrarea doar înspre mesajele interesante sau benefice. Elevii învaţă să se concentreze, să se elibereze de afluxul semnalelor exterioare gratuite, să scape timpului difuz, fără efecte asupra procesului învăţării. Zona (2) reprezintă timpul individual, perioada în care individul încearcă să selecteze şi să se raporteze la un minimum de incitări. Când copiii din clasă se simt oprimaţi, neputând intra atunci când vor în relaţii directe unii cu alţii, când fac eforturi vizibile să nu fie antrenaţi de stimuli nedidactici consideraţi interzişi, ei se refugiază într-un mediu care nu-i solicită şi nu presupune obligaţii exprese. Elevii (ca şi profesorii) caută această „singurătate", un mediu reconfortant, ce nu abundă în incitări senzoriale sau cognitive, o zonă cu un minimum de obligaţii pe care să le satisfacă.

Indivizii suferă atunci când le sunt afectate momentele de răgaz, de refugiere în reverie sau visare. Pentru a-şi păstra zona de solitudine, ei pot recurge la mijloace ilicite : o fac pe obosiţii, pe bolnavii, pe „proştii". Şi asta mai ales la sfârşitul zilei de muncă, când energiile sunt pe sfârşite sau nervii „la pământ".

Ar fi bine să reflectăm mai mult la legitimitatea timpului intim în spaţiul instituţional, la statutul acestuia şi reverberaţiile asupra timpului „productiv". În fapt, chiar şi în intervalele de timp „cedate" altora, trebuie să dispunem de momente „personale" : fiecare elev trebuie să aibă momente de solitudine, de linişte, de reflectare, de decantare, de elaborare a proiectelor, a planurilor, de înmagazinare a energiilor, de responsabilizare singulară în faţa unor acţiuni. Cantitatea de timp individual diferă de la persoană la persoană, fiecare având nevoie de un timp diferenţiat de refacere, de retragere aparentă din acţiune. Crearea, de exemplu, în mod deliberat, de către profesor, a unor momente laxe, difuze, de confuzie, de zgomot pentru elevi poate fi interpretată cât se poate de didactic. Iată câteva acţiuni posibile în acest sens :

- rezervarea unor „colţuri liniştite" la nivelul clasei ;
- amenajarea de bănci individuale de care elevii să dispună în mod liber ;
- desemnarea unor „sălaşuri ale solitudinii", dincolo de spaţiul clasei ;
- constituirea unor camere speciale, de retragere în intimitate, la nivelul şcolii ;
- intimizarea şi izolarea spaţiilor din biblioteci sau din săli de lectură (prin paravane sau pereţi speciali) ;
- instituţionalizarea unor timpi, la nivelul orei standard, de ieşire din clasă, de dispunere după bunul plac a unor secvenţe temporare ;
- permisivitatea la utilizarea unor instrumente electronice de redare a muzicii, a microcasetofoanelor, a radiourilor etc. ;
- utilizarea unor tampoane pentru ochi sau pentru urechi în anumite momente ale lecţiei ;
- delimitarea unor itinerarii sau alei ale spaţiului ambiental proxim pentru mici plimbări sau „ieşiri" în aer liber ;
- ţinerea unor lecţii (sau secvenţe ale acestora) în locuri nonstandard (la umbra copacilor, în grădina şcolii, în parc, în pădure, la cofetărie etc.) ;

- crearea unor echipe de elevi care să substituie, experimental, „lipsa" cadrului didactic din clasă.

În aceeaşi figură, prezentată mai sus, zona (3) reprezintă perioada timpului relaţional. Să vedem despre ce este vorba. Se ştie că o relaţie de contact se realizează plenar între două sau trei persoane. Experienţa arată că în cazul adiţionării mai multor persoane (să spunem patru), apare riscul realizării unor comunicări diadice sau triadice (în acest din urmă caz, cel de-al patrulea subiect rămânând pe dinafară). La nivelul unui grup şcolar, persoana predilectă de raportare rămâne profesorul. Fiecare elev caută, într-o formă sau alta, să intre în relaţie cu acest personaj. Dacă este blocat (de colegi, de profesor, de „neştiinţa" sa), acesta caută, totuşi, să fie luat în seamă. Elevul izolat inventează stratageme de luare în considerare, de atragere a atenţiei. Comportamentele indezirabile ale unui elev pot fi interpretate ca tentative disperate pentru stabilirea unor contacte, fie şi negative, dintre elevii marginali(zaţi) şi profesor. În acelaşi timp, elevii resimt nevoia de a intra în raporturi reciproce, chiar şi în timpul activităţii strict didactice. Dacă reglementările sunt prea stricte, ei caută strategii ilegitime de încălcare a acestora, de a interrelaţiona cât mai liber. Din păcate, timpul orei nu îngăduie mulţumirea fiecărui elev (să zicem 30, dar numărul poate fi şi mai mare) în perspectiva stabilirii unor raporturi personale. Profesorul trebuie să afişeze, însă, disponibilitatea principială de a comunica cu fiecare dintre elevii săi. Chiar dacă aceasta nu se poate concretiza în spaţiul orei, aceasta trebuie anunţată, cel puţin ca posibilitate, ca virtualitate pentru spaţiul de timp al altor ore.

Relaţia pedagogică se instituie pe presupoziţia posibilităţii şi necesităţii perfecţionării fiinţei umane. Praxisul educaţional are ca ţintă depăşirea unei stări limitative. Profesorul este creatorul unor stări posibile ; raportul educaţional se dezvoltă între persoane care luptă, fiecare în felul său, să depăşească o stare dată : „Deschiderea subiecţilor, recunoaşterea caracterului nondeterminat al capacităţilor lor exclude idealul unei perfecţionări care se caută şi se câştigă din partea unui obiect închis şi a unei cunoaşteri asupra sa de asemenea închisă" (Imbert, 1985, p. 7). Categoria de viitor posibil constituie cheia de boltă a acţiunii educative.

Şcoala poate instaura o nouă percepţie asupra temporalităţii. Pornind de la premisa că elevii au nevoie de ordine, de statornicie, de linişte, şcoala opreşte istoria pe loc, decupează transversal şi sincronic realitatea, anulează vitalitatea, evoluţia, schimbarea. Totul pare a fi fost scris, nimic nu mai este de aşteptat ; se stopează fluxurile eventuale ale creaţiei. Şcoala mortifică timpul, ca şi spaţiul ; acestea dobândesc atribute artificiale, devin simple ipoteze „didactice". Realitatea este oprită pe loc, este de-dialectizată, timpul devine identitar, nelăsând loc nici unei alteraţii a lucrurilor şi evenimentelor. Nimic nu se mai mişcă. Vitalitatea este anihilată.

15

Timpul liber

Există un timp de muncă şi un timp de repaus, un timp al acţiunii şi un timp al inacţiunii. Timpul de muncă se defineşte ca „ansamblu de acţiuni şi de activităţi umane coordonate pentru a produce sau a contribui la producerea a ceea ce este util omului şi prin care produsul sau remuneraţia permite muncitorului să-şi procure cele necesare vieţii. În comparaţie cu munca astfel definită, repaosul este destinderea sau abandonul, ca urmare a activităţii obositoare care o constituie munca. Repaosul este deci timp de oprire, de pauză, de amorţeală sau inactivitate după timpul de muncă" (Leif, 1984, p. 18). Şcoala va copia şi ea structurile organizării sociale în care funcţionează, inclusiv pe cele cu privire la gestionarea timpului. Nu de puţine ori se vor reproduce în interiorul ei cadenţe şi ritmuri supraomeneşti, impuse, din alte raţiuni, lucrătorilor din întreprinderi. Or, este lucru ştiut, practica educativă trebuie să respecte ritmurile biologice şi mentale de dezvoltare, alternanţa necesară dintre activitate şi repaus, dintre învăţare şi loisir, dintre timpul şcolar şi extraşcolar.

Comprimarea săptămânii de şcoală la cinci sau chiar patru zile este contraindicată, producând un efect sterilizant şi stresant în practica şcolară. Prezenţa spaţiilor de libertate este indispensabilă oricărei construcţii individuale. Alternanţa timp plin - timp gol are un puternic efect formativ (vezi efectele jocurilor, ale petrecerii împreună cu profesorii a timpului liber etc.). Nu există timp plin fără timp gol, nu putem face ceva fără să şi stăm ; nu există dragoste fără încetarea acesteia, nu există credinţă fără îndoială.

Conţinutul timpului liber trimite, desigur, la atribute precum libertatea personală, satisfacţia individuală, creativitatea, autoîmplinirea, jocul, recrearea etc. Timpul liber constituie o categorie de timp rezultată în urma reamenajării timpului de lucru, a stabilirii de noi raporturi dintre timpul pentru sine şi timpul pentru alţii. Un astfel de timp a fost rezultatul

unui şir întreg de lupte sindicale, de reducere a timpului de muncă, de redistribuire a acestuia în consens cu obiective personale. Timpul pentru loisir este rezultatul unui proces istoric asociat fenomenului civilizaţiei moderne, de câştigare a unei libertăţi mai mare de către lucrătorul modern, de alocare specială a unui timp pentru refacere şi recreere. Acest timp devine un interval pentru autoformare, informare, pentru noi practici culturale şi artistice.

Roger Sue (1994, p. 193) stabileşte cinci criterii de delimitare a timpului liber :

- *criteriul cantitativ* : timpul de muncă va cunoaşte o îngustare continuă ;
- *criteriul valorilor dominante* : declinul valorilor muncii, importanţa acordată individului, importanţa crescândă a timpului liber pentru tineri etc. ;
- *criteriul stratificării sociale* : clasele sociale ivite pe baza primatului muncii se estompează, în profitul graniţelor mai puţin nete, avansându-se spre noi tipuri de grupuri sociale, spre o pluralitate de apartenenţe sociale ;
- *criteriul modului de producţie dominant* : munca nu mai constituie forma de producţie dominantă, capitalul nu mai este rezervat numai capitaliştilor, importanţa educaţiei şi formării creşte, apare economia informală, noi tipuri de solidaritate socială etc. ;
- *criteriul reprezentării sociale asupra timpului dominant* : numeroşi lucrători fac încă din timpul de muncă timpul dominant ; apar noi ideologii de valorizare a fracţiunilor timpului social sub impactul noilor tehnologii şi a noilor forme de interacţiune socială.

Timpul liber este un timp derivat, ce rezultă în urma unor reamenajări inteligente ale timpului general (individual sau general). El nu este un dat, ci un bun câştigat - de individ, de omenire. Ca să-l avem, trebuie să-l merităm, să ne organizăm existenţa (sau alţii să ne-o amenajeze) astfel încât să avem cât mai mult timp pentru sine, pentru satisfacţii personale, pentru bucurii spirituale intime. Timpul liber nu este un timp furat, smuls de la alţii, ci este un câştig, obţinut pe cont propriu. Ţine de fiecare persoană în parte să-şi dimensioneze spaţiul de timp personal, în fapt - spaţiul personal de mişcare şi de libertate.

Se pot distinge mai multe forme ale timpului liber (*cf.* Pronovost, 1996, pp. 148-150) :

1. La nivelul vieţii cotidiene: În funcţie de statutul persoanelor, se pot dezvolta mai multe percepţii ale timpului liber. Astfel, dacă şomerul sau pensionarul riscă să ajungă la devalorizarea acestui interval de timp, lucrătorul activ se va bucura într-o măsură mai mare de clipele de răgaz. Se observă, de asemenea, gesticulaţii care denotă o necunoaştere a utilizării timpului liber, ceea ce conduce la rutină, plictiseală etc. Timpul de loisir este localizat simbolic în anumite momente de derulare a timpului, iar legitimitatea acestuia este determinată în funcţie de raporturile stabilite cu timpul de muncă, timpul şcolar, timpul familial. Timpul liber introduce noţiunea de ruptură, de schimbare în derularea activităţilor. El reprezintă un reper important în procesul de desincronie a activităţilor cotidiene, ce vine să estompeze sau să rupă monotonia curgerii temporale. În plus, timpul liber este mobil, elastic, se poate deplasa sau amplasa cu altceva.

2. La nivelul săptămânii: Dacă timpul de muncă şi cel şcolar domină prima parte şi mijlocul săptămânii, timpul liber este plasat la sfârşitul acestui interval. Săptămâna este structurată, sacadată de această permanentă alternanţă, ce impune o anumită ritmicitate existenţei noastre. Dacă primele patru zile ale săptămânii sunt puternic încărcate, deja la mijlocul zilei de vineri se intră într-un tempo mai lent din punctul de vedere al activităţii, dar mai alert din punctul de vedere al proiectivităţi.

3. La nivelul anului: Timpul vacanţelor şi concediilor este timpul prin excelenţă al proiectelor, pe termen mediu sau lung, atunci când toate intenţiile şi visele se prefigurează şi gândurile de perspectivă (pe termen lung) sunt permise. O întreagă industrie de turism şi loisir întreţine şi accentuează această sete de evaziune.

Pentru fiecare elev există un timp al clasei şi un timp al sinelui. Acesta din urmă nu există decât prin opoziţie faţă de timpul didactic. Toată viaţa şcolară a elevului se construieşte pe această separare dintre timpul de lucru şi timpul pauzelor, al prietenilor, al inter-clasei, al eliberării. Unul dintre obiectivele şcolii ar putea fi restaurarea unităţii pierdute dintre cele două aspecte ale temporalităţii ce se nasc în şcoală şi eliminarea contradicţiilor timpului şcolar (*cf.* Vitali, 1997, p. 37). Timpul non-pedagogic nu este un timp mort, marginal, el susţine şi propensează timpul cu adevărat didactic, prolific din punct de vedere informativ şi formativ. Timpul recreativ devine esenţial pentru practica şcolară; departe de a-l repudia şi diminua, el trebuie protejat, încurajat, reconsiderat.

Cum subliniază Pierre Magnin (1993, p. 95), există trei reguli ale modulării ritmului biologic în consens cu nevoia unor pauze la nivelul zilei:

- prima regulă: realizarea unui somn suficient şi netrezirea brutală; trezirea bruscă lasă urme pentru toată ziua; prevederea unui timp suficient pentru micul dejun;
- a doua regulă: exploatarea momentelor de sincronizare maximă; aceste momente favorabile activităţii intelectuale variază în funcţie de vârsta elevilor; se pot distinge două faze: una dimineaţa, între orele 9 şi 12, şi una după-amiaza, între 14 şi 17; în fiecare interval de timp e nevoie de pauze care corespund distragerii atenţiei datorate măririi producţiei hormonale şi căderii presiunii;
- a treia regulă: respectarea pauzei de la prânz, ce corespunde unei faze de desincronizare importantă; spre orele 12, copilul acumulează un deficit de energie, efectul oboselii devenind vizibil; pauza dintre orele 12 şi 14 nu mai este un lux, ci constituie premisa energizării de după-amiază.

Facem o pledoarie caldă pentru timpul de sine. Timpul de sine nu este în nici un caz un timp vid, golit, al nimicului: „A avea un timp de sine nu înseamnă a fi la dispoziţia timpului, ci de a dispune tu însuţi de propriul timp, fără nici o constrângere exterioară" (Leif, 1984, p. 32). Şi mai departe: timpul de sine este un timp folosit efectiv pentru sine, în prezent; nu un timp în aşteptarea evenimentelor dorite care pot să nu se întâmple; nici timpul acelui om care nu conteneşte să spere fără să acţioneze. Timpul de sine şi pentru sine, timpul cu adevărat liber este acel timp dominat, utilizat, trăit prin decizii individual gândite, prin dorinţa personală de a perfecţiona lucruri alese după propria voie, pentru a umple timpul substanţial care nu se scurge altfel decât în vid. Timpul de sine este consacrat unor activităţi motivate, imaginate pe cont propriu, care aduc plăcere şi satisfacţie. Timpul de sine este acel răgaz al reînnoirii sinelui, al îmbogăţirii lui împotriva tuturor automatismelor care duc la sclerozarea fiinţei. Timpul de sine este un timp al regăsirii de sine, al experienţelor interioare sporitoare. El înlocuieşte principiul randamentului, generalizat în toate gesticulaţiile noastre, cu principiul plăcerii, pe nedrept ocultat sau blamat. În acelaşi timp, acesta constituie o cale de ocolire a alienării materialiste din zilele noastre, el este „timpul unde fiinţa este ea însăşi în toate proiectele sale, acţiunile sale, ţelurile sale şi alegerea valorilor proprii" (Leif, 1984, p. 33). Timpul de sine este un semn al

eliberării de determinări, de dependenţe de alţii, de împrejurări de tot felul. A dispune de timpul personal înseamnă o supremă treaptă în dobândirea autonomiei. A avea timp înseamnă că „celălalt" timp este consumat cu folos.

Un model interesant, ce pune în evidenţă articularea timpului informal al elevului cu cel formal, îl constituie iniţiativa ministerului de resort din Franţa, care, relativ recent (începând cu 1996), a iniţiat un program la scară naţională (cu destule deschideri spre iniţiativele locale) de amenajare a timpului liber al elevului. Acest program, prezentat succint mai jos, constituie un exemplu de contract educativ la care îşi dau concursul mai mulţi parteneri. Se poate conchide încă o dată că gestionarea temporalităţii elevului reprezintă o problemă de conlucrare, de complementaritate acţională dinspre mai multe direcţii: şcoala, familia, asociaţiile de părinţi, comunitatea locală, Ministerul Educaţiei Naţionale, Ministerul Tineretului şi Sportului, asociaţiile culturale, religioase, caritabile etc.

Programul francez RITMURILE ŞCOLII

(cf. *Le Ministere de l'Education Nationale, circulara No. 98-144 DU 9.7.1998, http ://www.education.gouv.fr/botexte/bo980716/scob9801882c.htm)*

Amenajarea timpului şi a activităţilor copilului: punerea în scenă a contractului educativ şcolar şi a ritmurilor perişcolare

Maniera în care un copil profită de timpul său liber este importantă pentru reuşita sa şcolară, îmbogăţirea personalităţii sale şi adaptarea sa la viaţa socială. Acest program îşi propune - în special pentru cei care au cele mai mari dificultăţi în procesul de accedere la diverse forme de cultură - o organizare a timpului liber în favoarea unei dezvoltări armonioase.

Copilul sau adolescentul îşi va extrage din timpul său liber şi din timpul său şcolar cele mai bune elemente, articulate şi echilibrate între ele. Dorinţa de a cunoaşte se „hrăneşte" din activităţile culturale, sportive sau ludice întâlnite în cadrul timpului liber, care pot fi ocazii pentru descoperirea talentelor şi reuşita şcolară. Oboseala şi delăsarea reprezintă obstacole în calea accederii la cunoaştere, la cultură, la sport.

La acest program pot participa administratorii instituţiilor statului (preocupaţi de educaţia naţională, culturală, sportivă), colectivităţile teritoriale, asociaţiile sportive, culturale şi educative, organismele sociale

şi familiale. Acest proiect, respectând diversitatea ritmurilor de viaţă şi de învăţare, favorizează accesul copilului la diverse cunoştinţe. Participanţii trebuie să-şi pună în comun competenţele în vederea elaborării unui contract educativ local.

Proiectul educativ local

Publicul vizat: *grădiniţa, şcoala elementară, liceul.*

Acest proiect ar putea fi propus întregului areal, însă trebuie elaborat cu prioritate în zonele sensibile şi defavorizate.

Amenajarea diferitelor perioade de timp

Managementul timpului implică o reflexie globală asupra echilibrului dintre timpul şcolar şi cel extraşcolar. În afara timpului de învăţare şcolară, se pot distinge două perioade pentru organizarea activităţilor:

- *timpul perişcolar (imediat înainte sau după şcoală: timpul transportului până la şcoală, perioada de pregătire pentru oră, perioada de recreaţie, acompaniamentele şcolare, activităţile culturale sau sportive);*
- *timpul extraşcolar (seara, când nu au ore, la sfârşitul săptămânii sau în vacanţe).*

Coerenţa activităţilor copiilor în timpul acestor perioade presupune o articulare între proiectul educativ local şi programele şcolilor din sectorul lui de aplicare.

Activităţile

Activităţile propuse vizează compensarea inegalităţilor ce există încă în accesul la cultură. Ele se bazează pe câteva principii:

- *evitarea dispersiei activităţilor;*
- *verificarea calităţii intervenţiilor;*
- *încurajarea implicării copiilor şi tinerilor în elaborarea proiectelor;*
- *alternarea activităţilor pentru evitarea supraîncărcării;*
- *organizarea unor asociaţii de părinţi pentru punerea în practică a proiectului.*

Aceste activităţi îşi propun următoarele obiective:

- *dezvoltarea inventivităţii, a aptitudinilor logice prin practicarea jocului individual şi colectiv;*
- *dezvoltarea curiozităţii epistemice;*
- *formarea aptitudinilor de comunicare;*

- *cunoaşterea propriului corp prin activităţi de educaţie a sănătăţii ;*
- *dezvoltarea creativităţii şi sensibilităţii prin accesul la activităţile artistice şi culturale ;*
- *ameliorarea rezultatelor şcolare ;*
- *socializarea prin colectiv.*

Aplicarea contractului educativ local

Apelul la proiect presupune :
- *elaborarea unei strategii de intervenţie plecând de la un diagnostic comun ;*
- *determinarea legăturilor dintre obiective, strategii, criterii de validare ;*
- *elaborarea unui document care să stabilească modalităţile de punere în practică a unei informaţii comune şi adaptate colectivităţilor teritoriale şi partenere.*

Elaborarea proiectului pe plan local
Este format un grup pilot local, compus din parteneri locali şi condus de primar sau de membrii altor asociaţii locale. El trebuie să desemneze un coordonator, să elaboreze proiectul contractului educativ local şi să-i asigure supravieţuirea.

Validitatea proiectului în plan departamental
Grupul departamental pilot examinează fiecare proiect local, se asigură că are asentimentul tuturor partenerilor şi validează ceea ce face obiectul unui contract educativ şcolar.

Contractul
Contractul educativ local asociază toate părţile componente ale proiectului. Prevăzut pe trei ani, re-confirmabil, el este semnat între stat, colectivităţile locale şi asociaţiile interesate. Poate fi completat sau adaptat fiecărui an, prin anticipaţie. Sunt precizate în special localizarea activităţilor propuse (în şcoală sau în afara ei) şi responsabilii organizării acestor activităţi.

Mijloace şi finanţare
Fiecare proiect ales ar putea beneficia de mijloace şi finanţare de la stat : Ministerul Educaţiei Naţionale, Ministerul Tineretului şi Sportului, Ministerul Culturii ar putea oferi resurse umane şi financiare în scopul realizării acestor proiecte. Alte contribuţii ar putea oferi colectivităţile locale prin personal competent, echipamente, mijloace financiare (alocaţiile familiale, fondul acţiunilor sociale pentru muncitorii imigranţi şi familiile lor). Toate finanţările trebuie specificate în proiectul de buget.

Evaluare şi urmărire
Pentru a atinge o mare eficacitate, obiectivele trebuie urmărite şi evaluate în plan local. La nivelul departamentului grupului pilot, persoanele - resursă implicate pot asigura urmărirea şi evaluarea dispozitivului. La nivel naţional, un grup de supervizare interministerial, deschis diferitelor parteneriate, este însărcinat să asigure supervizarea naţională a dispozitivului, făcând legătura cu grupul pilot departamental ; se stabileşte un bilanţ anual.

Calendar
Anumite acţiuni s-ar putea derula în cursul anului şcolar, în funcţie de timpul necesar de elaborare a proiectului local şi a evoluţiei contractului în curs.

Concluzii
Managementul timpului şi activităţilor copiilor constituie o miză socială importantă. Principiile şi obiectivele enunţate traduc dorinţa de a promova reuşita copiilor şi a tinerilor defavorizaţi. Contractul în sine reprezintă un mijloc privilegiat de a contribui la garanţia accesului egal al copiilor şi tinerilor la cunoaştere, cultură şi sport, în toate dimensiunile lor.

Experimentarea amenajării ritmurilor şcolare

Experimentarea amenajării ritmurilor şcolare iniţiate de Guvern şi de Ministerul Tineretului şi Sportului din mai 1996 şi din iunie 1998 a fost condusă de 230 de posturi pilot (859 stabilimente şi 108.402 copii). Această politică are mai multe finalităţi :
- *o mai bună respectare a ritmului de viaţă al copilului şi grija pentru binele său ;*
- *încurajarea dezvoltării personale a copilului şi a achiziţiilor sale în cunoaştere ;*
- *favorizarea participării la viaţa oraşului şi integrarea sa în comunitate.*

Rezultate încurajatoare

• Amenajarea timpului, respectarea ritmului de viaţă al copilului

Punerea în practică a dispozitivului experimental favorizează emergenţa unei mari varietăţi de forme de amenajare :

- *emergenţa timpului intermediar între şcoală, familie şi diferite perioade perişcolare, ca timp extraşcolar constituie o inovaţie ; aceasta presupune un timp al educaţiei apropiat şcolii ;*
- *rezultatele experimentale arată că ocuparea timpului copilului rezultă dintr-un echilibru subtil între respectarea ritmului de învăţare şi alte ritmuri şcolare. Într-o manieră generală, o concepere echilibrată a acestor amenajări generează efecte pozitive asupra copilului.*

• Dezvoltarea copilului

- *punerea în practică a activităţilor culturale, sportive, ştiinţifice ; manualele primesc adeziunea maximă a părinţilor ;*
- *obiectivul democratizării accesului la activităţile culturale şi sportive este atins ;*
- *activităţile calificate drept „perişcolare" pot fi surse de învăţare pentru copil ;*
- *aceste activităţi au un impact cu atât mai mare cu cât sunt gândite în coerenţă cu învăţarea şcolară.*

• Reuşita şcolară

Legăturile dintre învăţarea informală, activităţile „perişcolare" şi cele formale sunt foarte bine percepute de părinţi. Chiar şi ora, amenajarea timpului nu pare a avea impact asupra performanţelor şcolare, ea influenţând pozitiv raportarea la şcoală.

• Participarea la viaţa oraşului

- *experimentul încurajează dezvoltarea autonomiei şi responsabilităţii la copil ;*
- *copilul devine un mic actor social, dezvoltând un sentiment de apartenenţă profundă la oraşul său, la mediul său.*

La aceste efecte benefice se adaugă impactul pozitiv asupra societăţii : amenajarea ritmurilor şcolare produce efecte în termeni de dezvoltare, pe de o parte, iar pe de altă parte, conduce copilul spre integrare socială.

• Dezvoltarea locală

Se constată în primul rând o reîmprospătare a dinamicii locale :

- *acest lucru are urmări pozitive asupra vieţii asociative, în oferirea de activităţi pentru petrecerea timpului liber ; amenajarea ritmurilor şcolare permite optimizarea utilizării resurselor locale ;*
- *acest proces de activare a dezvoltării teritoriale dezvoltă o emergenţă a noilor relaţii între colectivităţile teritoriale ;*
- *ordonarea socială şi politică.*

Ameliorarea

Într-un mod general, aceste eforturi vizează optimizarea ce trebuie făcută în două direcţii : prima este îmbunătăţirea coerenţei acestei politici, a doua este creşterea eficienţei sale.

Spre o coerenţă mai mare

Analiza realistă arată că această politică suferă de un deficit de lizibilitate, căci nu explică legătura dintre diferitele finalităţi la nivel naţional. Persistenţa unei concepţii juxtapuse de termeni şcolari şi „perişcolari" (clasici şi noi) produce anumite efecte nefaste la anumiţi actori : dezechilibre în învăţare, contradicţii şi discontinuităţi în demersul pedagogic, instabilitatea relaţiilor dintre cadrele didactice şi intervenienţi, existenţa replicilor corporatiste, practici pedagogice ce se disipează. Este de observat, de asemenea, deficitul de legitimitate de care suferă anumiţi actori educaţionali.

Spre o eficienţă mai mare

Problemele reperate privesc condiţiile de punere în practică, ce se explică prin contextul experimental, adică o situaţie nestabilizată pe termen scurt :

- *în ceea ce priveşte costurile, absenţa modelului normativ al amenajării, extrema diversitate de proiecte ce rezultă, eterogenitatea colectivelor cuprinse, existenţa practicii bugetare diferite, nu au, între altele, nici o contribuţie la matricea costurilor experimentale ;*
- *în ciuda volumului de muncă consecventă, dispozitivul experimental nu a răspuns atenţiei iniţiale asupra creării locurilor de muncă ;*
- *demersul parteneriatului în jurul unui proiect, chiar dacă progresează global, este complet ignorat în anumite medii ;*
- *în acelaţi mod, cooperarea intercomunitară ar facilita resurse reciproce.*

Recomandări relative asupra principiilor de amenajare a timpului copilului

Reuşita politicii de amenajare a timpului copilului implică respectarea următoarelor principii :

- *această politică trebuie dusă în mod continuu ;*
- *ea cere o coerenţă a acţiunilor educative în timp şi spaţiu ;*
- *aceasta induce „coeducaţia”, adică constituirea unei comunităţi educative lărgite, compusă din părinţi, cadre didactice, actori locali, voluntari, agenţi ai statului etc. ;*
- *ea necesită adeziunea tuturor actorilor implicaţi şi face apel la competenţe multiple, complementare şi recunoscute ;*
- *ţine cont de singularitatea ritmurilor biologice, psihologice, fiziologice ale copilului, ca şi de ritmurile sociale şi contextele de viaţă ;*
- *această politică acceptă toate nivelurile de învăţământ, de la grădiniţă la liceu ; dezvoltarea proiectului la liceu se face în mod prioritar ;*
- *se aplică asupra întregului areal şi cuprinde toţi copiii ;*
- *extensia acestei politici presupune înscrierea sa în cadrul amenajării şi dezvoltării teritoriale ;*
- *aranjarea timpului copilului relevă o politică publică teritorială.*

Pentru creşterea egalităţii şanselor în favoarea democratizării accesului la activităţi culturale şi sportive, este important să ne gândim la modalităţi de înscriere a acestei politici în cadrul serviciului public. Ea este pusă în practică cu responsabilitate şi în mod voluntar, asupra unei baze a unui proiect teritorial, elaborat cu colaborarea statului, colectivităţii teritoriale, actorilor educaţionali şi societăţii locale. Colectivităţile teritoriale joacă un rol important în iniţierea unui proiect educaţional local. Ele au responsabilitatea de a-l pune în practică şi acest lucru trebuie specificat în contract.

Preconizarea operaţiunilor

Timpul copilului

- *se ia în considerare timpul în ansamblu al copilului ;*
- *urmăreşte reducerea şi reechilibrarea timpului şcolar în cadrul zilei, săptămânii, anului ;*
- *definirea „timpului educativ şi social”, natura sa, funcţiile sale, statutul său, relaţia sa cu alte perioade ;*

- *repartizarea activităţilor copilului şi timpului său pentru recreere, joc ;*
- *constituirea de presupoziţii asupra evoluţiei generale a timpurilor sociale şi interacţiunilor lor.*

Educaţia

- *suprimarea ierarhizării între învăţarea şcolară şi cea nonformală ; căutarea unui echilibru în vederea dezvoltării tuturor potenţialităţilor copilului ;*
- *suprimarea excesului activităţilor ;*
- *dezvoltarea la copil a capacităţii de a investi în toate tipurile de învăţare (individuală şi colectivă) ;*
- *asocierea familiei (voluntar şi profesional) în activităţile diverse din acest demers educativ.*

Proiect/parteneriat/areal

- *integrarea proiectului de amenajare a timpului copilului într-un proiect de dezvoltare durabilă în teritoriu ;*
- *definirea finalităţilor şi mijloacelor proprii acestui proiect educaţional local şi crearea unui limbaj comun de referinţă pentru colectivităţi ;*
- *punerea în practică a unui management al proiectului, favorizând transparenţa şi schimbarea ; precizarea rolului fiecăruia în parteneriat ;*
- *comitetul pilot local constituie un loc de întâlnire şi cooperare între educatori : familii, asociaţii, actori municipali, administrativi şi sociali ;*
- *asocierea copiilor şi tinerilor la acest demers – în afara şcolii : mobilizarea structurilor existente (consilii municipale, asociaţii) ; în interiorul şcolii : dezvoltarea demersului participativ (regulament interior, extensia statutului delegatului etc.) ;*
- *legitimarea rolului coordonatorului de proiect, care facilitează legăturile între parteneri, supervizează logistic etc.*

Măsuri adiacente, complementare

- *dezvoltarea resurselor pedagogice implicate ;*
- *crearea unui spaţiu permanent de întâlnire între cadrele didactice şi intervenienţi ;*

- *încurajarea unei gândiri comune asupra culturii şi practicii, a tuturor celor implicaţi în educaţie ;*
- *formarea la nivelul administraţiilor a unei gândiri unitare privind conţinutul şi metodele de formare ;*
- *organizarea formaţiunilor în direcţia asamblării actorilor educativi ; în particular - dezvoltarea modulelor de formare iniţială şi continuă.*

16

Politica şi managementul timpului şcolar

O politică de management al timpului se poate defini ca un ansamblu de măsuri bine structurate şi coordonate, puse în practică de instanţe formale, dar care îngăduie şi suficiente dispozitive autoreglatoare, ce vizează eficientizarea utilizării unei resurse inepuizabile care este timpul actorilor sociali. Orice modalitate de organizare nu are cum să facă abstracţie de factorul timp. Procesul managerial cu privire la educaţie presupune să se decidă în legătură cu ce trebuie făcut, cum se realizează o anumită sarcină (de către cine), în ce condiţii (inclusiv de timp), cu ce incidenţe la nivelul actorilor asupra cărora se exercită acţiunea educaţională. Modalităţile inteligente de regularizare a timpului instituţional trebuie să asculte de o serie de principii. Iată un evantai posibil de reguli ce se cere a fi respectat şi de instituţiile şcolare (Pronovost, 1996, pp. 156-7) :

1. Trebuie să se manifeste o voinţă politică, la scară macro, de implementare a unor strategii de folosire eficientă a timpului ; această dorinţă se va traduce prin coordonarea unor activităţi politice diversificate care să vizeze atât şcoala, cât şi instituţii conexe, ce intră în dialog cu aşezămintele educaţionale : instituţii culturale, întreprinderi, agenţii de turism, asistenţa socială etc.
2. Regularizarea timpului implică o reformare a unor paliere care aparent nu au tangenţă cu timpul, dar care au incidenţă directă asupra acestuia ; trebuie mers la rădăcina lucrurilor : rigiditatea unor instituţii, sistematizarea defectuoasă a mediilor urbane (şcoli plasate la distanţe apreciabile faţă de beneficiari, sistem de transport deficitar etc.), menţinerea unor inegalităţi sociale în raport cu timpul etc.

3. Amenajarea timpului înseamnă de fapt o re-amenajare a acestuia : ar fi vorba de o sfărâmare a plajelor de timp rigide, de o rafinare a trecerilor între diferiţii timpi (timp familial – timp şcolar, timp de muncă – timp liber), desincronizarea activităţilor (alocarea de timpi diferiţi pentru anumite activităţi în funcţie de dorinţele şi posibilităţile individuale etc.).
4. În aranjarea timpului trebuie ţinut cont de inegalităţile sociale şi culturale faţă de timp sau chiar de cele de ordin economic. Populaţia şcolară este foarte compozită din acest punct de vedere. În amenajarea timpului trebuie să se ia în considerare diferitele structuri temporale ce caracterizează indivizii, ritmurile specifice de activitate, integrare, demarare, eventualele conflicte între diferitele categorii de timp. În aceeaşi măsură, e necesar să identificăm diferitele categorii de populaţie ce îşi structurează existenţa pornind de la timp (copii, studenţi, şomeri, pensionari, lucrători permanenţi sau sezonieri etc.). Trebuie identificate constrângerile diverse de timp la nivelul ansamblului (clasa şcolară), dar şi eventualele rupturi dintre mediul endogen (şcoala) şi mediul exogen (familia, societatea etc.).
5. Amenajarea timpului mai implică şi centrarea pe timpul de lucru propriu-zis, raţionalizarea şi exploatarea judicioasă a acestuia. Acesta rămâne timpul-pivot, care condiţionează celelalte „anexe" ale timpului şcolar (peri-şcolar, extra-şcolar) ; e bine să se găsească noi articulaţii între mai multe ipostaze ale timpului educaţional.
6. Re-specializarea unor timpi (familiali, dedicaţi jocului, distracţiei, circulaţiei etc.) în sensul corelării lor cu dimensiuni formative. Educaţia se face nu numai concentrat, în şcoală, pe parcursul anumitor ani, ci se poate extinde dincolo de spaţiul şi timpul specializat.
7. Privitor la timpul de loisir, acesta poate fi mai inteligent inserat (desigur secvenţial şi re-adaptat) în activităţile educative. Acesta trebuie să corespundă atât aspiraţiilor de libertate ale subiecţilor, cât şi cerinţelor formative ce caracterizează instituţia şcolară.

Practicile şcolare nu prea au în vedere referenţialul timp. Într-o interesantă lucrare pe acest subiect, Raymond Charpentier şi Rémi Clignet

(1998, pp. 16-50) incriminează eliminarea arbitrară a factorului timp de către politicile şcolare la nivelul planificării. Bazate pe postulatul că şcolarizarea trebuie să elimine subdezvoltarea, această planificare se bazează pe indicatori inspiraţi din industrie. În măsura în care planificarea şcolară vizează să stimuleze dezvoltarea şcolilor şi creşterea numărului celor educaţi, evaluarea rezultatelor obţinute trebuie să privească :

- sensul în care schimbările observate reprezintă un progres justificând folosirea oficială a termenului de dezvoltare ;
- intervalul de timp la sfârşitul căruia progresul este vizibil în faţa tuturor ;
- caracterul reversibil sau ireversibil al schimbărilor provocate, pentru că, atât cunoştinţele, cât şi practicile sau valorile încorporate pot să dispară la un moment dat ;
- consecinţele acestui ansamblu de schimbări asupra comportamentelor individuale sau colective avute în vedere (p. 17).

Recomandarea autorilor invocaţi merge pe linia unei fundamentări, dar şi a unei analize diacronice a politicilor şcolare, a identificării măsurii în care o schimbare oarecare se pretează sau poate să survină la un moment dat în sistemul de învăţământ şi poate avea o eficacitate maximă. În aceeaşi măsură, ar fi necesar să se ia în calcul nu numai timpul socialmente general, formal, ci şi cel al tuturor actorilor implicaţi în procesul de învăţământ. Diferitele categorii sociale trăiesc timpul în maniere distincte, pentru că nu toate au acelaşi calendar şi aceleaşi priorităţi valorice. Timpul maturilor nu este la fel cu cel al şcolarilor, timpul profesorilor diferă de cel al elevilor, cel şcolar nu se suprapune peste timpul familial, gospodăresc, casnic, economic al fiecărei entităţi socio-culturale. Contrastele sau disparităţile perceperii timpului sau nesincronizările temporale (care pot avea raţiuni ideologice, religioase, culturale, economice etc.) ar trebui să fie luate în calcul atunci când se creionează politicile şi strategiile educaţionale de nivel macro.

Cât de departe este actuala reformă a învăţământului din România (cel puţin unele componente ale acesteia) de exigenţele cadenţei temporale ! Şi asta, deseori din cauza ritmului înalt de construire a proiectului, a supralicitării vitezei de deplasare a unui „vehicul" ce posedă, totuşi, o dinamică proprie, o anumită „formatare" din punctul de vedere al ritmului, o capacitate specifică de transformare în timp. Sistemul şcolar nu se

poate plămădi ignorând dialectica temporală. Învăţământul nu se poate metamorfoza peste noapte, într-un ritm supradimensionat, adesea voluntarist determinat. Multitudinea de acte emise (cel puţin într-un anumit interval de timp) a speriat şi a generat o scurtcircuitare a gesticulaţiilor decizionale, astfel încât, la un moment dat, nimeni nu le-a mai luat în seamă şi nu le-a mai dat curs. Este reacţia firească de apărare a unui organism în faţa dictatului polimorfismului nemăsurat. După câte ştim, zeci de ordine, decizii, notificări au rămas doar pe hârtie. Câte organisme, comisii, consilii nu au fost decretate ca funcţionând, când de fapt ele n-au fiinţat? Realitatea s-a dovedit a fi mult mai rebelă şi nu s-a lăsat reformată la comandă... doar fiindcă aşa a decis cineva! Se impune o cadenţă mai „umană" a schimbărilor, o racordare la rezistenţe concrete, materiale sau psihologice. Este drept că multe componente ale învăţământului trebuiau şi mai trebuie de-construite; dar se impune un alt tempo, admisibil material şi mental. Este adevărat că orice inovaţie se loveşte de o rezistenţă la schimbare, dar uneori acestea sunt masive şi prea mari. Se ştie că orice boală pretinde un timp al vindecării, iar supradoza de medicamente mai mult omoară decât întremează pe cel aflat în suferinţă. Să fi existat o raţiune politică pentru o astfel de accelerare? Poate că da, dar atunci aceasta a acţionat împotriva logicii timpului educaţional.

În privinţa managementului timpului (*time management*), se pot evidenţia mai multe moduri de gândire şi de acţiune rezumate în următoarele trei „generaţii" cu caracteristicile subsecvente (*cf.* Covey, 2000, pp. 17-25):

1. Prima generaţie: Această generaţie se bazează pe „repere". Încurajează deviza „lasă-te în voia curentului", dar se bazează pe jaloane clare cu privire la îndeplinirea unor sarcini. Această generaţie se caracterizează prin simple adnotări şi liste de control. Persoanele din această categorie au tendinţa să fie maleabile, flexibile. Se adaptează uşor la situaţii noi şi rezolvă problemele cu succes. Programul este deschis unor corectări din mers.

2. A doua generaţie: Aceasta are ca preocupare concentrarea pe ideea „planurilor şi pregătirilor". Subiecţii din această categorie au drept caracteristică utilizarea calendarelor şi agendelor de lucru, ca şi sporirea eficienţei, a responsabilităţii personale, a realizării scopurilor propuse, a planificărilor anticipate, a organizării activităţilor şi evenimentelor viitoare. În acelaşi timp, dau dovadă de un înalt nivel al responsabilităţii

personale faţă de obligaţii şi rezultate. Au răbdarea de a pregăti minuţios acţiunile şi de a le duce la capăt.

3. A treia generaţie: Cea de a treia generaţie are o apetenţă deosebită faţă de „planificare, control, întocmirea listelor de priorităţi". Înainte de a trece la acţiune se reflectează asupra principiilor şi regulilor, asupra priorităţilor ce se cer a fi abordate. Se pune un mare accent pe definirea obiectivelor, pe structurarea amănunţită a actelor, pe identificarea resurselor, pe urmărirea atentă a derulării acţiunilor. Astfel, se poate ajunge la o mare eficienţă şi productivitate.

Cele trei moduri de concepere în timp a acţiunilor presupun atât avantaje cât şi dezavantaje, aşa după cum rezultă din tabelul sintetic de mai jos (*cf.* Covey, 2000, p. 25).

	Plusuri	Minusuri
Prima generaţie	• Abilitatea de adaptare la apariţia unor repere mai importante – flexibilitate de tipul „lasă-te în voia curentului"; • Mai multă cordialitate faţă de semeni; • Fără programări şi organizări exagerate; • Mai puţin stres; • Repere cu obiective de îndeplinit;	• Lipsa unei organizări reale; • Lucruri care scapă de sub control; • Obligaţii uitate sau ignorate, relaţii care suferă; • Destul de puţine realizări; • Trecerea de la o criză la alta din cauza ignorării programărilor şi organizării; • Priorităţile rezolvate – cele care se nimeresc să fie la îndemână;
A doua generaţie	• Repere ale obligaţiilor şi întâlnirilor; • Mai mare succes în îndeplinirea obiectivelor şi a lucrărilor propuse; • Întruniri şi prezentări mai eficiente datorită pregătirii minuţioase;	• Tendinţa de a extinde programarea asupra persoanelor din jur; • Ai mai degrabă ceea ce vrei şi nu ceea ce îţi trebuie sau te face să te simţi împlinit; • Gândire şi acţiune independentă – cei din jur priviţi doar ca instrumente sau bariere în calea reuşitei; • Lucrul cel mai important – bifarea reperelor din agendă;

	Plusuri	Minusuri
A treia generaţie	• Asumarea responsabilităţii faţă de rezultate ; • Legătura cu valorile ; • Accentul pe stabilirea obiectivelor pe termen scurt, mediu sau lung ; • Transformarea valorilor în obiective şi acţiuni ; • Sporirea productivităţii personale prin planificarea zilnică ; • Sporirea eficienţei ; • Asigurarea ordinii în viaţă ; • Creşterea abilităţii de organizare a timpului şi a propriei persoane.	• Întreţinerea iluziei că tu deţii controlul, nu legile fireşti sau principiile – senzaţia că „legea este în tine" ; • Înţelegerea valorilor, necorelată neapărat cu principiile conducătoare ; • Insuficienta folosire a viziunii de ansamblu ; • Planificarea zilnică nu rezolvă adesea decât problemele personale, urgenţele, crizele ; • Poate da naştere sentimentului de vinovăţie, de programare excesivă, de dezechilibru între roluri ; • Pericolul de a-i planifica pe cei din jur şi de a-i percepe ca pe nişte obiecte ; • Reducerea flexibilităţii/spontaneităţii ; • Perceperea nu implică neapărat eficacitate şi putere – ai nevoie şi de caracter ; • Priorităţile sunt stabilite de urgenţe şi principii.

Analiza politicilor de planificare prin raportare la timp permite identificarea a patru dimensiuni importante de vizare a temporalităţii educaţionale (Carpentier, Clignet, 1998, pp. 68-72) :

1. Analiza scoate în evidenţă importanţa noţiunii de durată. Această noţiune comportă trei probleme. Prima se referă la definiţia naşterii şi dispariţiei perioadelor sau grupurilor, formale sau informale. Este vorba de a şti de cât timp avem nevoie pentru a observa acest interval, precum şi cât timp trebuie să treacă pentru a putea identifica consecinţele unor schimbări în plan educaţional. De asemenea, trebuie ştiut cât timp vor persista efectele apărute şi dacă nu cumva se vor altera în timp. A doua problemă priveşte distincţia necesară între indicatorii obiectivi ai acestei rupturi (care constituie naşterea şi moartea sau începutul şi crepusculul) şi reprezentările pe care acestea le au la nivelul grupurilor sociale. A treia

problemă provine din aceea că o evaluare a consecinţelor materiale sau simbolice ale unei politici educative nu are sens dacă nu cunoaştem istoria naturală a schimbărilor ivite şi că are un sens în condiţiile în care aceste schimbări au un caracter cumulativ sau reversibil.

2. Evaluarea conduce la punerea în evidenţă a noţiunii de secvenţă. Acţiunea unui planificator al educaţiei nu poate avea rezultate benefice dacă ea nu se înscrie într-o reţea de relaţii invariante. Totul trebuie să se înscrie în perspectiva unei progresii. Sarcina dascălilor s-ar simplifica dacă ar şti că ordinea în care elevii învaţă este independentă de circumstanţele mediului lor şi nu atrage după sine o re-contextualizare didactică la repere generale, impersonale.

3. Evaluarea făcută conduce la relevarea importanţei unei alte noţiuni, cea de ritm. Cercetătorii din domeniul ştiinţelor socio-umane trebuie să se inspire din credo-ul că „cel din urmă va fi cel dintâi" ; cel din urmă poate ajunge în fruntea plutonului pentru că beneficiază de tatonările şi căutările celor dintâi. O politică educaţională poate să reuşească nu numai prin propriul ritm, ci şi prin numărul de generaţii deja şcolarizate, prin capitalul cultural specific existent în societate la un moment dat, prin gradul de pregătire a cadrelor didactice etc.

4. Această analiză scoate în evidenţă **multiplicitatea schelelor temporale** care funcţionează simultan, la nivelul mai multor actori şi de care politicile educaţionale trebuie să ţină cont. Durata dispozitivelor de învăţare este variabilă şi este dependentă de obiectivele acesteia, de la un interval de câteva minute (să utilizezi un nou radio), trecând printr-un interval de câteva luni sau ani (să înveţi cum să utilizezi un ordinator sau cum să programezi), până la întreaga viaţă sau ciclu existenţial (să zicem, cum să preţuieşti timpul sau existenţa proprie).

O dată cu proliferarea atribuţiilor sau chiar cu specializarea sarcinilor, managementul timpului a devenit o preocupare de prim interes pentru profesori şi directorii de şcoli. Timpul este considerat şi o importantă resursă managerială. Managementul timpului implică o optimizare a proiectării şi planificării activităţii de conducere şi are ca etape stabilirea obiectivelor, etapizarea activităţilor la nivelul zilei şcolare şi stabilirea ordinii de priorităţi cu privire la organizarea şi calibrarea acţiunilor concrete. Un management inteligent nu merge până la cele mai mici amănunte, lăsând spaţii de manevră şi intervale pentru gesturi deschise, presupuse de evoluţii inedite, dictate de condiţiile de circumstanţă.

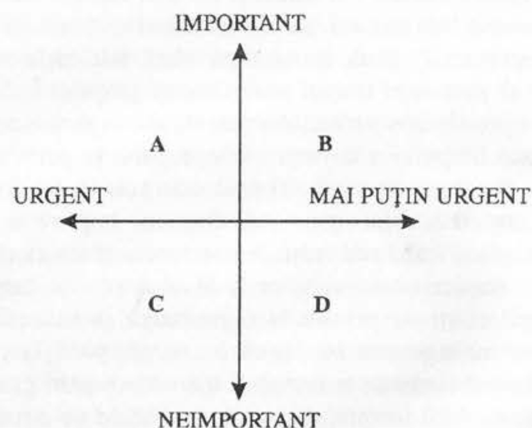
Principiile managementului se înscriu pe următoarele aliniamente interogative (*cf.* Iosifescu, 2001, p. 72):

- ce sarcini avem de rezolvat;
- care este ordinea de priorităţi;
- în cât timp trebuie rezolvată fiecare sarcină;
- în ce raport se află obiectivele pe termen scurt cu cele pe termen mediu şi rezultatele preconizate;
- care este rezistenţa la evenimentele perturbatoare şi la tendinţele de irosire a timpului;
- ce instrument avem prin intermediul căruia monitorizăm realizarea sarcinilor şi modul în care ne-am planificat activitatea.

Planificarea eficientă a timpului presupune parcurgerea a patru etape: a) stabilirea unui set de obiective axat pe un număr delimitat de domenii de interes ce trebuie rezolvate; b) planificarea activităţilor specifice îndeplinirii sarcinilor fie pe durata planificată realizării complete a obiectivelor, fie săptămânal sau fie zilnic; c) stabilirea priorităţilor astfel încât acestea să asigure o succesiune logică în îndeplinirea sarcinilor, dar şi o corelare între complexitatea sarcinii şi timpul alocat îndeplinirii sarcinilor; d) stabilirea de date precise la care să se facă evaluarea cu privire la îndeplinirea sarcinilor.

În ceea ce priveşte sistemul de priorităţi, se va face o analiză în conformitate cu următorul tabel ce este dat de două axe: important - neimportant şi urgent - mai puţin urgent (*cf.* Johns, p.47):

Cele două axe generează patru zone, după cum urmează:



Careul A: *muncă importantă, dar şi urgentă.* Activităţile încadrate aici vor trebui să fie rezolvate rapid (acum, într-o oră, azi dimineaţă, astăzi etc.) şi li se vor acorda o mai mare cantitate de timp datorită semnificaţiei lor în dispozitivul de acţiune.

Careul B: *muncă importantă, dar mai puţin urgentă.* Aceste acţiuni presupun o îmbunătăţire a performanţei prin pregătirea dinainte a strategiilor proactive, aducătoare de valoare. Există riscul ca o problemă considerată ne-urgentă să devină dintr-o dată urgentă şi să fie dată peste cap, iar problema termenului de timp să fie bulversată. Anumite activităţi trebuie începute: delegarea unor sarcini privind strângerea de informaţii specifice, stabilirea echipelor de lucru, delimitarea unor sarcini pregătitoare, schiţarea unui eventual plan de acţiune etc.

Careul C: *muncă urgentă, dar neimportantă.* Problemele de această natură merită mai puţin timp alocat şi pot fi delegate altora, fiind o chestiune de rutină. Caracterul urgent este stabilit în funcţie de interesele diverse ale persoanelor. Pentru cineva care solicită o învoire (dintr-o cauză serioasă), acest act este urgent pentru el, nu şi pentru conducătorul unităţii şcolare.

Careul D: *muncă neimportantă, care e mai puţin urgentă.* În acest cadran intră solicitări cotidiene, oarecum rutiniere, care nu au un impact deosebit asupra activităţii fundamentale. O anumită conduită de expediere se impune aici (rapiditatea citirii hârtiilor, promptitudinea unor răspunsuri punctuale etc.).

Un sistem eficient de programare a timpului şi fixarea ordinii de priorităţi par a fi cheia succesului. Îmbunătăţirea sistemului de programare a timpului aduce după sine o serie de avantaje (*cf.* Mayer, 1996, p. 44):

- se vor derula activităţi în condiţii bune şi la termen;
- calitatea activităţii poate să crească;
- se vor demara proiecte importante în timp util;
- se va şti pe cine să se conteze şi de la cine să se ceară sprijin;
- se va avea un control mai bun asupra tuturor activităţilor;
- se vor putea controla activităţile distribuite altor persoane;
- timpul afectat luării unor decizii se va reduce;
- selectivitatea situaţiilor eficiente, pentru interesul vizat, va creşte;
- se va avea un control mai exact asupra timpului personal şi nu se va intra în stres privind timpul;
- la sfârşitul zilei se va avea satisfacţia împlinirii;
- repaosul care urmează şi odihna vor fi asigurate;
- marja de timp dedicată altor activităţi va fi asigurată şi chiar va creşte.

Programarea timpului nu este o operă de prisos. Prin mai atenta organizare şi programare a acţiunilor, omul câştigă o plajă de timp ce poate fi alocată pentru activităţi multiple, complementare, suplimentare, ce îl propensează ca statut şi ca poziţie în sânul colectivităţii. Dobândirea unui surplus de timp este asociată cu dobândirea unui capital suplimentar, ce imprimă insului o nouă demnitate. Cel care ştie să-şi folosească (să-şi drămuiască) timpul este un om chibzuit, aşezat, eficient ; are toate şansele să avanseze, să câştige, să dobândească poziţii superioare. În el poţi să ai încredere.

Unii autori avansează seturi de norme cu privire la organizarea timpului. Iată un posibil reţetar, avansat în această direcţie (Hall, Oldroyd, 1990) :

- Fixaţi-vă un program zilnic riguros, în care să aveţi ore precis stabilite pentru diferite tipuri de şedinţe, întâlniri de lucru cu colegii, semnarea documentelor, informarea secretarei şcolii în legătură cu problemele nou ivite etc.
- Rezolvaţi problemele dificile care necesită o concentrare maximă la orele când sunteţi în formă maximă şi lăsaţi lucrurile minore pentru celelalte părţi ale zilei.
- Fixaţi-vă termene pentru toate sarcinile. Eventual, dacă sarcina este complexă şi se poate subdiviza se pot introduce şi termene intermediare.
- Nu amânaţi unele sarcini importante numai pentru ca vă sunt neplăcute. Vă vor apăsa, vă vor reduce capacitatea de muncă şi nu aveţi nici o şansă să devină mai plăcute cu trecerea timpului.
- Lăsaţi de-o parte tot ce este neimportant. Multe aşa-zise probleme au tendinţa de a se rezolva de la sine.
- Analizaţi cauzele întreruperilor şi încercaţi să eliminaţi cât mai multe dintre ele.
- Fixaţi-vă anumite ore la care să nu puteţi fi deranjat şi informaţi-vă colaboratorii despre acest lucru. Informaţi-i care sunt orele la care sunteţi la dispoziţia lor.
- Îndepliniţi sarcinile una câte una pentru a vă putea concentra la realizarea lor.
- Fiţi concişi la telefon. Faceţi-vă în prealabil o listă cu problemele pe care doriţi să le discutaţi în cursul convorbirii telefonice şi nu divagaţi.
- Strângeţi-vă ideile într-un singur loc. În momentul în care vă vine o idee notaţi-o într-o agendă, altfel s-ar putea să o uitaţi. Din când în când, consultaţi-vă agenda şi reţineţi ideile bune.

- Când abordaţi o problemă, încercaţi să o şi finalizaţi. Abordarea cu întreruperi va necesita timp mai îndelungat de rezolvare, veţi pierde din coerenţă şi înţelegere şi veţi pierde timp de fiecare dată pentru a intra din nou în problemă.
- La şedinţe, fixaţi durate fixe pentru luările de cuvânt şi evitaţi întreruperile. Când există întreruperi frecvente, când toţi participanţii încearcă simultan să participe la discuţii, şedinţa se prelungeşte şi nu îşi atinge scopul.
- Fiţi selectiv, învăţaţi să spuneţi NU. Întrebaţi-vă la fiecare nouă sarcină dacă sunteţi persoana potrivită pentru a o îndeplini.
- Faceţi-vă o regulă din a verifica periodic (de ex., la sfârşitul săptămânii) cum aţi folosit timpul în perioada dată şi încercaţi de fiecare dată să găsiţi căi de îmbunătăţire a programului dvs.
- Evitaţi să vă luaţi de lucru acasă. Este mai bine să rămâneţi mai mult timp în şcoală şi să vă terminaţi treburile urgente, iar în timpul petrecut acasă să fiţi detaşat de problemele şcolii.

În ceea ce priveşte stabilirea priorităţilor (ceea ce este mai important de făcut la un moment dat), se pot evidenţia următoarele avantaje (*cf.* Seinvert, 1997, p. 279) :

Prin ordonarea sarcinilor în funcţie de importanţă te asiguri că :	Avantaje
• te ocupi de sarcinile importante în primul rând ;	Importanţă
• dacă e necesar, te ocupi de sarcini în funcţie de urgenţa lor ;	Urgenţă
• te concentrezi asupra unei singure sarcini, în fiecare moment ;	Concentrare
• realizezi sarcinile conform programului stabilit ;	Timp economisit
• obiectivele planificate le îndeplineşti cât mai eficient cu putinţă în condiţiile date ;	Obiective îndeplinite
• toate sarcinile ce pot fi îndeplinite de ceilalţi sunt puse deoparte şi delegate ;	Delegare
• la sfârşitul perioadei planificate (de exemplu, o zi de muncă) cele mai importante probleme sunt rezolvate ;	Rezultate zilnice
• sarcinile pe baza cărora sunt evaluate rezultatele tale sunt îndeplinite ;	Îmbunătăţirea sarcinilor
• eviţi să cazi pradă legii priorităţilor : „orice ai vrea şi ar trebui să faci, ai altceva de făcut mai întâi".	Legea priorităţilor

Managementul timpului presupune mai multe tipuri de abordări. În fapt, nu este vorba doar de a manipula o dimensiune oarecum abstractă (timpul rupt de ceea ce se întâmplă în el), ci de a raţionaliza obiectele, actele, subiecţii etc. ce nu se evidenţiază decât în timp. *Time management*-ul, ca acţiune concretă, înseamnă o îndreptare a atenţiei către o serie de variabile care aparent sunt distante faţă de timp. Faţă de derularea şi presiunea temporală, se poate veni cu mai multe tipuri de abordări (*cf.* Covey, 2000, pp. 371-380) :

1. Abordarea de tip „ordonează-te!". Accentul se va pune pe eliminarea haosului şi a dezordinii din preajma noastră. Organizarea raţională a mediului proxim presupune mai multe paliere : a) organizarea lucrurilor, b) organizarea sarcinilor şi c) organizarea oamenilor. Principiul invocat depăşeşte individul, fiind valabil pentru întreaga grupare de oameni ce încearcă să-şi îmbunătăţească activitatea.

2. Abordarea de tip războinic. Această abordare are în vedere protejarea şi apărarea timpului personal. Ca să nu devii sclavul timpului, trebuie să ştii să te aperi de presiunea lui, prin mai multe tehnici : izolare faţă de incitările externe, îndepărtare de solicitările de tot felul, delegare a altor persoane pentru îndeplinirea unor sarcini ce pot fi substituite.

3. Abordarea concentrată pe scop. În acest caz, se vizează direct atingerea scopurilor. Pentru a atinge ţelurile, e nimerit să mizăm pe planificare inteligentă având ca repere perspectiva scurtă, medie şi îndepărtată de acţiune.

4. Abordarea de tip ABC (prin stabilirea priorităţilor şi identificarea valorilor). Cazul de faţă pune accentul pe reperarea priorităţilor şi direcţionarea eforturilor spre rezolvarea cu prioritate a ceea ce este mai important.

5. Abordarea bazată pe un instrument sau o tehnologie „magică". Abordarea de acest tip se bazează pe ideea că un instrument adecvat (o agendă, un calendar, un program de calculator etc.) ne-ar ajuta să stăpânim mai bine timpul. De altfel, *planner*-ul sau alt instrument de planificare a devenit un simbol pentru purtătorul acestuia, „arătând" că respectiva persoană este preocupată de timpul pe care-l are la dispoziţie.

6. Abordarea de tip 101. Acest caz face din *time management* o adevărată pricepere, iar pentru a face faţă situaţiilor de tot felul trebuie să ne însuşim câteva deprinderi : folosirea planificărilor, a agendelor electronice, stabilirea unor priorităţi, realizarea unor liste de obiective, resurse, persoane, acţiuni, posibile delegări etc.

7. Abordarea de tipul „Lasă-te purtat de val!". Presupoziţia constă în aceea că e de dorit să te întorci la ritmul natural al vieţii – ceea ce conferă acţiunilor mai multă spontaneitate, seninătate, naturalitate. Temporalitatea socială, în care ne mişcăm, este artificială, atentează la ritmurile biologice, conduce la stres sau chiar la boli nervoase.

8. Abordarea de tip recuperare. Pleacă de la presupoziţia că există în noi o serie de lipsuri fundamentale, din cauza mediului în care trăim, a datului istoric şi a altor influenţe care se manifestă sub forma unor disfuncţionalităţi comportamentale.

Tabelul din paginile următoare rezumă caracterizările celor opt posibile abordări dar aduce în plus şi unele avantaje şi dezavantaje ale fiecărui tip de abordare în parte.

Timpul pe care un cadru didactic îl petrece în instituţia şcolară se poate diviza în : a) timp direct, acordat activităţilor de predare-învăţare, în acord cu norma şcolară (de 18 ore săptămânal, potrivit Statutului Cadrelor Didactice) sau cu orarul şcolii ; b) timp suplimentar, alocat corectării lucrărilor scrise, temelor pentru acasă, caietelor, lucrărilor practice, pregătirii lecţiilor, a instrumentelor evaluative, cu şedinţele de toate felurile ; c) timp voluntar, necesar pentru activitatea cultural-recreativă sau sportivă.

Din punctul de vedere al gradului de impunere, timpul educaţional poate fi clasificat astfel :

- timp prefixat, fără posibilitatea de a fi schimbat, precum cel reieşit din orarul şcolar, din caietele de sarcini, din alte angajamente ;
- timp la dispoziţia cadrului didactic, ce poate include atât activităţi didactice, cât şi administrative şi care pot fi fixate în funcţie de multiple variabile.

De obicei, timpul formal, direct al profesorului este negociat, el făcând obiectul unor dispute sau revendicări. La noi, acest timp este contabilizat în „condica" şcolară, în care se consemnează activităţile şi reperele exacte ale derulării lor. Acest timp se reduce, de cele mai multe ori, la timpul strict didactic. În alte spaţii culturale, timpul şcolar al cadrului didactic este mai larg, el incluzând nu numai activităţi didactice, ci şi activităţi colaterale sau complementare (proiectarea curriculară la nivel macro şi micro, confecţionarea instrumentelor de evaluare, pregătirea mijloacelor de învăţământ sau a formelor de organizare,

Abordare	Contribuţie	Avantaje	Neajunsuri
• „Organizează-te"	• Ordine	• economie de timp ; • reducerea sau eliminarea pierderii de vreme ;	• devine un scop şi nu un mijloc către ţeluri mai importante ; • oferă iluzia de productivitate ; • nu te ajută să înfăptuieşti ceea ce e cu adevărat important ;
• Tipul războinicului	• Bună productivitate individuală	• asumarea responsabilităţii personale pentru timpul şi rezultatele obţinute ; • crearea unor scurte intervale de timp pentru activităţi preţioase ;	• cultivă o independenţă puternică, chiar aroganţă ; • îi ofensează adesea pe cei din jur ; • duce la un comportament manipulativ ; • pe termen lung, duce la ineficienţă ;
• Scopul	• Dedicaţie şi concentrare	• clarifică valorile ; • creează cadrul îndeplinirii scopurilor ;	• creează iluzia că împlinirea scopurilor aduce neapărat o viaţă de calitate ; • duce la dezechilibru prin concentrarea exclusivă a timpului şi a energiei ; • pune mai presus de toate îndeplinirea ţelului, deseori în dauna trăirii adevărate a momentelor spontane din viaţă ; • întronează realizarea individuală
• ABC	•Aşezarea în ordinea priorităţilor	• oferă ordine şi stabileşte cu precizie etapele ;	• „prioritatea" este reprezentată adesea de către urgenţă, împrejurare sau alte persoane • nu asigură o reacţie adecvată faţă de priorităţile reale ale vieţii ; • nu recunoaşte realităţile extrinseci de care depinde calitatea vieţii ;

Abordare	Contribuţie	Avantaje	Neajunsuri
• Instrumentul magic	• Influenţă	• oferă instrumente adecvate de comunicare, progres şi organizare ; • sporeşte productivitatea ; • măreşte capacitatea individuală ; • încurajează crearea unor produse şi servicii de înaltă calitate ;	• creează iluzia că forţa stă în instrument ; • dă uneori senzaţia de artificial, restrictiv ; • încurajează mai degrabă verbul „a face" decât verbul „a fi" ; • transformă adesea instrumentele în stăpâni autoritari, în loc de servitori supuşi ; • se concentrează adesea asupra urgenţei ;
• *Time management* 101	• Priceperi	• dezvoltă abilităţi care ajută la împlinirea obiectivelor ; • sporeşte performanţa ;	• creează iluzia că eficienţa stă în priceperi • concentrare limitată doar asupra priceperilor considerate valoroase pentru organizaţie ;
• „Lasă-te purtat de val"	• Armonie	• iniţiază îndepărtarea de paradigma urgenţei ; • ajută la un trai mai armonios, în concordanţă cu ritmurile tale naturale ;	• îi lipseşte forţa unor abordări bine determinate ; • îi lipseşte echilibrul unei abordări mai integrante ; • se împotriveşte valorilor reprezentate de păstrarea unor promisiuni făcute altora ;
• Recuperare	• cunoaştere de sine	• ajută la identificarea sursei şi naturii proastelor obiceiuri privind *time management*-ul.	• nu asigură o soluţie unificatoare ; • este incompletă – cunoaşterea de sine nu poate aduce, doar ea, calitate vieţii ; • se concentrează mai degrabă asupra trecutului decât a viitorului.

a suporturilor curriculare etc.). Persoana este profesor doar în (la) şcoală ; când se întoarce în spaţiul privat, el „uită" de sarcinile serviciului său. În schimb, la noi, profesorul „îşi mută" şcoala acasă, în mediul lui intim : pregăteşte lecţiile, îşi concepe planificările, primeşte telefoane de la părinţi, rezolvă probleme ale elevilor etc.

Poate că ar fi timpul să se separe cele două universuri de acţiune şi de rezolvare a problemelor.

17

Crono-formarea

Unii autori vorbesc de „crono-formare" (Racle, 1983, p. 93), acest concept desemnând acea pedagogie care are drept obiect încorporarea de cunoştinţe şi conduite pornind de la bioritmurile copilului. Pe de altă parte, această nouă direcţie ar putea avea în vedere şi formarea individului pentru timpul personal, acesta fiind gândit atât într-o perspectivă scurtă (o zi), cât şi lungă (perioadă sau ciclu de viaţă).

Cercetătorii din domeniile biologiei şi psihologiei au scos în evidenţă faptul că există o ritmicitate în ceea ce priveşte activitatea nervoasă şi intensitatea stării de vigilenţă. Nivelul de vigilenţă apare ca o consecinţă comportamentală determinată de nivelul excitabilităţii nervoase. În cursul perioadei de veghe, activitatea generală, obiectivată prin temperatura corpului se intensifică dinspre dimineaţă către seară (20 de ore aproximativ). În mod proporţional, performanţele acţionale cresc progresiv până la un moment limită, când sarcinile pot fi împlinite la modul exemplar (*cf.* Testu, 2000, p. 23).

Crono-formarea se poate sprijini pe mai multe tehnici : folosirea biografiilor unor personalităţi sau a unor secvenţe istorice pentru „istoricizarea" unor alternative ale vieţii personale, ritmarea vieţii zilnice în conformitate cu ritmurile cosmice, biologice sau socio-culturale, relativizarea unor repere ale ordinii de zi etc.

Obiectivul central al „crono-formării" (*cf.* Pineau, 1987, pp. 152-155) este formarea timpilor formatori, maximizarea dispunerii de timp de către indivizi. Esenţa acestui mod de a viza formarea este distrugerea sau deturnarea timpilor „non-formatori". Pot fi imaginate mai multe jaloane practice pentru a atinge acest ţel :

1. formarea pentru un prezent formator : se vor avea în vedere tehnicile de cucerire a prezentului, printr-o proiectare a energiilor în faptele prezente. Cucerirea prezentului înseamnă să fii atent la semnele

timpului, să multiplici inteligent ocaziile de confluenţă, de prezentificare, de cunoaştere; să transformi simplele raporturi cotidiene în raporturi sau prilejuri de cunoaştere;

2. **formarea pentru asumarea formativă a timpului cotidian:** alternanţa noapte-zi constituie o unitate temporală ce poate fi stratificată în mai multe secvenţe formatoare, fiecare secvenţă posedând mărci educative specifice; orele de dimineaţă se vor aloca unor activităţi obligatorii şi costisitoare, pentru altele se vor decupa timpi mai puţin constrângători social;

3. **exploatarea formativă a alternanţei studiu-muncă:** relativul contrast şi modalităţile aferente de gestionare, dacă sunt conştientizate, pot deveni ocazii de potenţare reciprocă, de întărire a motivaţiei de auto-formare;

4. **utilizarea istoriilor de viaţă:** obiectivul îl constituie formarea pentru un timp formator de lungă durată – viaţa ca atare; raportarea la alteritatea socio-istorică se poate constitui în prilej de auto-construcţie a temporalităţii personale; presupoziţia ar consta în ideea că timpul devine timp uman în măsura în care se lasă povestit, se articulează într-o manieră narativă.

Individul se naşte cu o structură temporală, aşa cum vine pe lume cu o anumită structură anatomico-fiziologică. Ritmicitatea endogenă este calibrată cu ritmicităţile exogene ce sunt interiorizate ca şi cum ar fi ceva natural. Format în consens cu această ritmicitate, subiectul caută mereu această nevoie, intronând în gesticulaţiile curente această manifestare a temporalităţii (inclusiv în conduitele sale aşa zis culturale).

După frecvenţa lor, ritmurile pot fi clasificate astfel (Racle, 1983):
- ritmuri circadiene, considerate drept ritmuri cu frecvenţă medie, cu o ciclicitate de circa 24 de ore;
- ritmuri ultradiene, vizate ca ritmuri de frecvenţă înaltă, cu o ciclicitate de la 90 la 120 de minute;
- ritmuri infradiene, apreciate ca fiind cu o frecvenţă joasă, cu o ciclicitate săptămânală, lunară, trimestrială sau anuală.

Crono-pedagogia caută să atragă atenţia asupra structurării unor strategii formative în acord cu ritmurile vârstelor, ale copilăriei şi ale tinereţii, cu timpul dezvoltării şi transformării bio-psihice. Alternanţele somn – veghe, somn uşor – somn profund, activitate-relaxare, ca şi nuanţele intermediare generează o infinitate de restructurări de ritmuri

personale, ce variază atât de la individ la individ, cât şi de la un stadiu de evoluţie la altul al aceluiaşi individ.

Experienţa şi cercetările empirice au demonstrat că există intervale predilecte pentru anumite conduite intelectuale. Astfel se relevă faptul că:
- performanţele aritmetice şi de calcul mintal sunt mai mari în primele ore ale dimineţii;
- sub aspectul calităţii formale şi a vitezei, lectura este superioară dacă se realizează dimineaţa;
- comprehensiunea materialului lecturat este de înalt nivel mai ales în cursul dimineţii;
- predispoziţia verbal-orală este mai accentuată dimineaţa în timp ce performanţele orale se manifestă după-amiaza.

Ciclicitatea tensiunii emoţionale urmează îndeaproape evoluţia de maximum activism. Stresul şi anxietate îşi spun cuvântul o dată cu manifestările plenare ale intelectului. Pentru a atenua efectele perturbatorii ale acestor situaţii, pedagogii recomandă „fie decalaje (decalări) între momentele de maxime angajări şi cele de maximă anxietate (dar sunt mai greu de realizat), fie, mai degrabă, convertirea energiei de tensiune nervoasă în curiozitate, interes sau cel puţin stare de nelinişte, aşteptare pentru nou şi nedeterminare din partea elevului" (Ungureanu, 1998, p. 175).

Rezultatele unor diferite experimente confirmă faptul că performanţele realizate de elevi (exprimate în sarcini psihometrice, dar şi în probe şcolare, de randament) prezintă variaţii periodice (*cf.* Testu, 2000, p. 111). De-a lungul unei zile, fluctuaţiile performanţelor intelectuale evoluează astfel: ridicarea nivelul performanţei de la începutul până la sfârşitul jumătăţilor de zi (dimineaţa, după-amiaza), nivelul performanţelor de după amiază fiind mai accentuate o dată cu creşterea în vârstă a subiecţilor. Variaţiile zilnice afectează nu numai performanţele, ci şi puterea de a alege cele mai bune soluţii de rezolvare. La nivelul săptămânii şcolare, elevii realizează cele mai bune scoruri joi sau vineri dimineaţa şi mai slabe luni, atunci când se produce un fenomen de desincronizare: nivelul performanţei creşte foarte lent sau rămâne chiar constant.

În general, există cam acelaşi profil evolutiv privind performanţele atât la individul matur, cât şi la copil. Variaţiile periodice ale activităţii intelectuale şi anumite ritmuri fiziologice prezintă o serie de similitudini:
- ritmicitatea se instalează progresiv, o dată cu vârsta;
- în cursul unei zile, momentele critice sunt sincrone şi se situează la începutul dimineţii şi imediat după prânz;

- la nivelul săptămânii, zilele slab performante sunt lunea şi un pic mai puţin sâmbăta, urmată de duminica nelucrătoare.

Criza care începe imediat după prânz se manifestă prin slabă concentrare, somnolenţă, dezinteres, neatenţie. Este bine ca acest timp să fie dedicat unor preocupări imperative privind propriul corp sau unor interese accentuat personale (hobby, treburi presante) ce pot „sparge" monotonia şi eventualul dezinteres.

Ipoteza armonizării ritmurilor endogene cu cele exogene este presupusă de crono-pedagogie. Sunt agreate chiar unele uşoare decalaje dintre ritmicitatea exogenă faţă de cea endogenă care ar putea fi „accelerată", trasă înainte, depăşită prin strategii educaţionale inteligente. Pedagogia de tip „linear", algoritmic, predeterminat, este depăşită prin formule mai elastice, mai intempestive, pre-scenarizate şi speculate oportun de cadre didactice inspirate.

Având în vedere variabilitatea activităţii intelectuale a elevului funcţie de timp, se pot avea în vedere mai multe strategii :

- este bine ca profesorul să vizeze categorii de performanţă în funcţie de decupajul temporalităţii zilei de muncă, al săptămânii sau al anului şcolar ; sarcinile trebuie dozate şi în funcţie de posibilitatea elevului de a reuşi în timpul pus la dispoziţie de cadrul didactic (ar fi absurd, de pildă, să se „încarce" sfârşitul de săptămână cu activităţi care s-ar preta mai bine la mijlocul acesteia) ;
- profesorii înşişi trebuie să fie atenţi la propriile curbe de efort, să conştientizeze că şi ei trebuie să respecte principiile ritmicităţii bio-psihologice, să compatibilizeze ritmicitatea proprie cu cea a elevilor, să evite unele neconcordanţe etc.
- trebuie să se ştie că performanţele elevilor în raport cu tabloul general al ritmicităţilor sunt variabile, că ele depind de mediul socio-cultural al elevilor, că ele nu sunt identice şi pentru copiii de la oraş şi pentru cei din mediul rural (aceştia din urmă se pot conforma, uneori, altor trasee decât cele standard, obţinând performanţe înalte în timpi ce pentru alţii sunt „morţi").

Decizia cu privire la alocarea timpului pentru anumite discipline nu trebuie să fie fixistă şi rigidă. Este absurd să se creadă că o anumită disciplină trebuie să se predea numai într-o anumită zi, la un anumit ceas. Nu sunt discipline de prim rang sau de rang secund : problema este

de a decide inteligent plasarea lor într-un *moment optim* de predare (pentru profesor) şi de învăţare (pentru elev).

Atenţia faţă de timp se poate concretiza prin următoarele acţiuni :

1. organizarea programului zilnic în funcţie de ritmurile crono-biologice, plasând activităţile grele sau uşoare în cele mai oportune momente ;
2. eficientizarea modulării şi mobilităţii timpilor şcolari (de predare, de învăţare, de repaus etc.) la nivelul săptămânii, trimestrului (semestrului), anului şcolar, prin potenţarea valenţelor formative ale respectivelor alternanţe ;
3. modularea timpului de predare-învăţare în perspectiva realizării unor parcursuri individualizate, diversificate, personalizate.

Direcţia invocată priveşte atât timpul învăţării, cât şi cel al evaluării. Câţi dintre profesori sunt atenţi la momentul temporal de administrare a examenelor ? Dacă avem de-a face cu un test de viteză, atunci este indicată dimineaţa ; dacă ne interesează dexteritatea manuală, trebuie preferată după-amiaza ; dacă vrem să exersăm sau să măsurăm memoria ne fixăm activităţi specifice dimineaţa sau după orele 18 pentru că, altfel, riscăm să evaluăm altceva decât o cer testele în discuţie (eventual adaptabilitatea elevului sau studentului la capriciile temporale ale profesorilor).

Amenajarea şi utilizarea timpului şcolar nu trebuie să diminueze actul de învăţare sau să fie în contrasens cu aşteptările acestuia. Structura temporală poate deveni un aliat şi un facilitator al bunei educaţii dacă aceasta se mulează pe ritmicitatea specifică şi multiplă a actorilor atraşi în acest proces. Astfel, respectarea ritmului de viaţă al elevului va reverbera pozitiv la nivelul calităţii întregului proces didactic. Principiul în discuţie nu mai este o concesie făcută copilului şi copilăriei, ci o condiţie şi un indicator al reuşitei şcolare.

18

Educaţia permanentă sau timpul învăţării fără sfârşit

Dezvoltarea într-o proporţie geometrică a volumului de cunoştinţe în domeniile ştiinţei, tehnologiei şi culturii impune o schimbare a paradigmei educaţionale actuale. Ritmul de difuzare a ideilor noi întrece posibilităţile de absorbţie de care dispune individul format prin educaţia clasică. Aceste schimbări pun la îndoială relevanţa şi eficacitatea sistemelor actuale de învăţământ, centrate pe valori recurente, cunoscute, relativ fixe. Perimarea „obiectivă" a cunoştinţelor impune o reorientare a învăţării în perspectiva educaţiei permanente.

Se pare că şcoala nu mai poate răspunde satisfăcător la aceste sfidări pe care le impun noile realităţi. Nu mai este suficientă o simplă formare, ci e nevoie de a crea o fiinţă capabilă de autoperfecţionare, de înflorire spirituală autoconsimţită. A învăţa, a preda şi a memoriza nu mai e suficient astăzi. Trebuie să se înveţe şi altceva: a învăţa învăţarea! E nevoie deci de o educaţie permanentă, cea „care durează tot timpul vieţii, care debutează în şcoală şi pe care o urmează fiecare pe socoteala proprie în funcţie de interesele şi dorinţa sa" (Dottrens, p. 37). Fiecare dintre noi trebuie să fie pregătit faţă de efectele crescânde ale mecanizării, ale raţionalizării existenţei noastre. Apetitul culturii, al căutării perfecţionării continue trebuie să se constituie într-o prioritate. A şti să te cultivi, să-ţi îmbogăţeşti spiritul, să-ţi modelezi conduitele sunt obiective de prim rang ale unei autentice formări.

Necesitatea permanenţei educaţiei în plan individual şi istoric a fost clamată de mult timp, în primul rând de clasicii pedagogiei universale. „Pentru fiecare om, viaţa sa – notează Comenius – este o şcoală, de la leagăn până la mormânt." De aceea, astăzi, educaţia este concepută ca un

continuum existenţial, a cărui durată se confundă cu însăşi durata vieţii şi nu este limitat în timp (vârsta şcolară) şi închis în spaţiu (clădiri şcolare).

Societatea aşteaptă în continuare de la educaţie să răspundă adecvat la problemele imediate, cum ar fi, de exemplu, pregătirea forţei de muncă pe termen mai mult sau mai puţin scurt. Dar a lucra „pe termen scurt", adică pentru scopuri imediate şi precise, constituie totuşi un risc şi pentru individ, şi pentru societate. Educaţia, se ştie, trebuie să fie anticipativă şi prospectivă. Este bine să se aibă în vedere obiective mai largi, de perspectivă. „Consecinţele economice şi sociale ale revoluţiei ştiinţifice şi tehnice obligă pe toţi cei preocupaţi de a defini şi aplica politicile educative la conceperea educaţiei şcolare primare, secundare şi post-secundare ca un element sau parte al unui proces permanent care începe de la educaţia preşcolară şi aduce în discuţie nu învăţământul realizat de educator, ci achiziţia cunoştinţelor şi învăţarea deprinderilor în cadrul vieţii active. Ea presupune, de asemenea, o bună articulare a educaţiei extraşcolare cu alte activităţi care se desfăşoară în afara şcolii" (Aitken, p. 21). Într-o lume în care totul se schimbă rapid, educaţia şcolară trebuie înainte de toate să aibă în vedere să stimuleze facultatea de comprehensiune la elev în locul dezvoltării aptitudinii de a asimila mecanic idei, fapte, presupoziţii. Această atenţie acordată înţelegerii se cere a fi însoţită şi de o atitudine de abordare globală, holistică a cunoaşterii, astfel încât materia predată să nu fie segmentată, despărţită în compartimente sau seturi informaţionale compacte, artificial despărţite.

Învăţarea continuă, renunţând la heteroorganizare, se va centra pe autoorganizare, pe reglările venite din interior, de la persoana de educat. O dată cu creşterea autonomiei, responsabilitatea celui care (se) educă se accentuează. Învăţarea nu se va reduce la o simplă suită de incorporări, de asimilări mecanice a informaţiilor, ci devine un prilej de autocreaţie permanentă. În acest secol inedit din multe puncte de vedere, „învăţarea trebuie să incorporeze mijloacele prin care se va putea perpetua, rămânând de-a lungul anilor eficientă şi benefică" (Văideanu, 1988, p. 154).

Expansiunea topicii educaţiei permanente se explică prin mai multe raţiuni (Husen, Postlethwaite,1994, p. 6395):

- creşterea fără precedent a schimbărilor legate de viaţă;
- creşterea ratei participării femeilor la activităţile productive şi impunerea unei noi diviziuni a activităţilor pe principiul egalităţii şi complementarităţii dintre sexe;

- extinderea folosirii tehnologiilor în muncă şi gospodărie, ceea ce implică noi cunoştinţe şi competenţe ;
- dezvoltarea economiei informatizate, ceea ce impune o transformare a abilităţilor în producţie, comerţ etc.
- impunerea şi extinderea fenomenului „vârstei a treia", datorită faptului că populaţia cu vârsta de peste 65 de ani creşte ca pondere, ceea ce face ca cererea de învăţare post-iniţială să sporească.

Educaţia permanentă este şi formă eficientă de pragmatizare a învăţării, de aducere a acesteia mai aproape de viaţă. Este o formă de trăire a cunoaşterii, de aplicare a ei, de urmărire a virtualelor consecinţe, de luare a deciziilor de unul singur. Chemarea pedagogilor de la începutul secolului trecut de „a se învăţa făcând" (John Dewey) este consonantă cu cerinţele educaţiei permanente. „A învăţa să înveţi", „a învăţa să fii şi să devii" şi „a învăţa lucrând" ne amintesc de următorul precept avansat cu câteva secole în urmă de marele umanist Giovanni Batista Vico : „Omul poate cunoaşte numai ceea ce face. Omul adevereşte un lucru, trăindu-l".

Plecând de la evidenta realitate a necesităţii schimbării, educaţia permanentă contribuie la adaptarea rapidă a oamenilor la realităţile în devenire. Este important să ştii să-ţi restructurezi cunoştinţele, să renunţi la o parte dintre acestea, să operezi cu noi standarde axiologice şi să te descurci în lumea valorilor, să stabileşti noi ierarhii. Este imperioasă cerinţa autoformării într-o lume în permanentă schimbare – educabilitatea se cere a fi regândită în acord cu aceste noi exigenţe. Aceasta va fi dedusă şi din capacitatea oamenilor de a realiza alegeri responsabile în cadrul procesului de autoînvăţare. Educaţia permanentă formează conduite noi precum simţul responsabilităţii, respectul pentru identitatea altuia, perce-perea satisfăcătoare a alterităţii, aptitudinea de a colabora, autoevaluarea obiectivă a propriilor capacităţi etc.

La întrebarea cum putem acţiona ca să-l aducem pe elev la nivelul independenţei şi autocontrolului asupra propriei vieţi, răspunsul trebuie să aibă în vedere exigenţele autonomiei, socializării şi autoformării (Prevost, 1994, p.24). Autonomia presupune posibilitatea de a se guverna şi administra în mod liber ; procesul autonomizării nu înseamnă însă o atomizare, respectiv o rupere a legăturilor cu ceilalţi oameni şi cu exigenţele comunităţii. Nu poţi fi autonom faţă de reglementările sociale. Autonomia este, în fapt, o auto-organizare care se auto-produce şi care se găseşte mereu deschisă faţă de lumea înconjurătoare. Procesul autonomizării

este deosebit de complex, acesta presupunând atât o reproducere şi o menţinere a unor elemente stabile, viabile în contexte variabile, cât şi o schimbare a perspectivelor vechi de înţelegere şi lecturare a lumii. Autonomizarea, în educaţie, devine obiectul învăţării pentru individ, căci acesta este un element determinant al perfecţionării devenirii sale. Procesul autonomizării este acel act prin care persoana devine din ce în ce mai aptă să-şi ia soarta în propriile mâini şi de a-şi dirija viaţa personală şi maniera de a se racorda la exigenţele acesteia. Socializarea este un proces complementar celui de autonomizare – unul fără celălalt nu are valoare şi relevanţă. Socializarea vizează integrarea indivizilor în societate şi dezvoltarea simţului relaţiilor şi raporturilor sociale. În relaţia dialectică dintre individ si societate, individul socializează proiectele sale, prin originalitatea şi creativitatea sa. Socializarea presupune un proces de adaptare a individului la modelele şi valorile societăţii care îl înconjoară şi un proces de angajament activ şi responsabil în dezvoltarea şi evoluţia acestor elemente spre forme cât mai convenabile.

Autoformarea are la bază o reţea de procese de producere a unor componente care regenerează continuu prin transformările sale interne şi care constituie o readaptare permanentă a tacticilor de învăţare la noi exigenţe impuse de exterioritatea naturală şi socială. Autoformarea, înţeleasă ca *autopoiesis*, este acea autogenerare interioară cu scop adaptativ, ca perfecţionare a mecanismelor de valorizare practică a experienţei individuale şi sociale. Obiectivul prioritar al practicii formării trebuie să-l constituie autoformarea. Rolul profesorului în această acţiune se schimbă. În cadrul unui dispozitiv de autoformare asistată, dascălul are mai multe obligaţii : de a face demonstraţii, de a gestiona timpul, de a anima şi susţine indivizii sau grupul, de a-i pune pe elevi în situaţia de autoevaluare, de a face sinteze etc.

Tipologia obiectivelor formării este realizată prin raportarea la timp. În legătură cu perfecţionarea profesională, acestea pot fi (*cf.* Meignant, 1997, pp. 80-92) pe termen scurt sau pe termen mediu sau lung. Cele pe termen scurt vizează perfecţionarea colectivă în legătură cu calitatea, productivitatea sau creşterea performanţelor de muncă individuală. Obiectivele pe termen mediu sau lung se centrează pe pregătirea şi facilitarea schimbărilor viitoare, perfectarea investiţiilor, schimbarea modurilor de organizare, formarea în perspectiva evoluţiilor imprevizibile ale carierei, evoluţia calificărilor, ale meseriilor, inserţia în cultură.

Există teoreticieni care ne atrag atenţia asupra mitului fondator al principiului permanenţei educaţiei şi avansează chiar critici la adresa acestui mod de a pune problema. Gaston Pineau (1987, pp. 40-46) arată, de exemplu, că topica educaţiei permanente a apărut ca un răspuns la criza temporală. Calificativul de *permanent* subliniază raportul esenţial pe care această mişcare socio-educativă o va întreţine cu timpul. Timpul educativ nu se mai reduce la cel precedent (educaţia iniţială), şi nici la cel intercalat (educaţia recurentă sau alternativă), ci tinde să însoţească orice schimbare din viaţa umană. Diviziunea timp educativ – timp needucativ are în subsidiar presupoziţia utopică ca toţi „timpii" de care dispun oamenii ar trebui să fie educativi. Acesta ar fi de fapt mitul fondator al educaţiei permanente: să nu existe timp „gol", nefolosit într-o perspectivă numaidecât formativă şi, dacă se poate, explicit formativă. Perspectiva este revoluţionară: timpul nu trebuie să mai fie destructiv, dezorganizator, entropic, ci trebuie să devină creator în permanenţă. Proiectul se doreşte a fi un remediu împotriva decăderii generaţiilor, un cadru pentru un nou tip de istoricitate, mai trează, mai ancorată în evenimenţial, mai conştientă de folosirea timpului, dispusă să fie activă 24 de ore din 24.

Formarea permanentă a prins teren şi a contaminat practici dintre cele mai felurite. Educaţia permanentă a devenit o preocupare pentru orice tip de organizare serioasă, ce funcţionează pe o raţionalitate inspirată din curentele tehnocratice şi din managementul modern. Sistemul educaţiei permanente şi a adulţilor a devenit o preocupare socială şi chiar o afacere politică, prin clamarea şi uneori prin obţinerea unor frumoase fonduri bugetare. Noul mod de a face educaţie devine, însă, „socio-educocastror", pentru că are ca tendinţă controlul permanent, de către o instanţă supra-individuală, a unei temporalităţi libere. Or, este lucru ştiut, timpul liber poate fi un pericol pentru orice tip de putere.

19

Pedagogia proiectului

Formarea indivizilor presupune o viziune anticipativă şi proiectivă. Ca să realizezi ceva care să dureze trebuie să se înscrie de la bun început în perspectiva valorică a viitorului. A învăţa să te proiectezi în viitor presupune o asumare corespunzătoare a vicisitudinilor probabile, a unor repere total sau slab definibile din prezentul în care suntem închişi la un moment dat. Înseamnă să dovedim toleranţă la ambiguitate şi asumarea eventualelor contradicţii care deschid, mai tot timpul, calea către progres.

Dacă, din punctul de vedere al conduitelor intelectuale, indivizii arată o disponibilitate evidentă pentru proiectare, pentru schimbarea şi înlocuirea paradigmelor, altfel stau lucrurile din punct de vedere comportamental. Înţelegerea şi chiar acceptarea raţională nu presupun cu necesitate schimbarea comportamentului. Realele rezistenţe se manifestă la nivelul iraţionalului, inconştientului, or schimbarea atitudinilor faţă de viitor presupune o formare sau re-formare a profunzimilor, a straturilor adânci ale personalităţii umane. Din păcate, modelele şcolare şi universitare actuale conţin aceleaşi asumpţii fundamentale, de dependenţă, de neglijare a autonomiei şi a interdependenţei formative ale celor care se educă sau re-educă (Ardoino, 1970, p. 155).

Tema proiectului educaţional este urmărită cu tot mai multă insistenţă de către instituţiile şcolare. Există mai multe raţiuni pentru această orientare; iată câteva dintre acestea, invocate de François Dubet (1992, pp. 81-83):

- prezenţa adolescentului în şcoală (adolescenţa fiind asimilată cu vârsta visurilor de perspectivă) incită la o orientare a parcursurilor didactice în consens cu această exigenţă a proiectivităţii; se ştie că adolescentul nu se defineşte prin ceea ce este, ci prin ceea ce

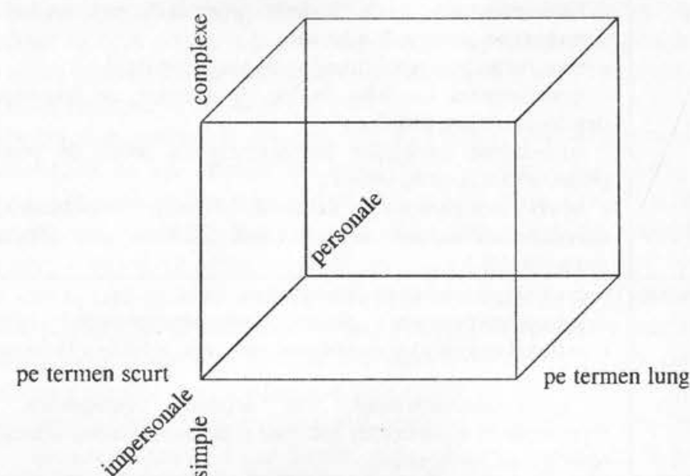
poate deveni. Avem de a face cu vârsta romantică, a visărilor şi a reveriilor. Dacă adultul poate accepta timpul repetitiv, limitativ, adolescentul are o puternică aplecare spre perspective, şi îşi fabrică viitorul pas cu pas, filă cu filă. Şcoala, la rândul ei, ia act de această realitate. Chiar dacă ea generează un proiect colectiv (cel al epocii în care îşi desfăşoară activitatea), se dovedeşte totuşi suplă (sau, cel puţin, aşa declară), lăsând suficientă libertate parcursurilor personale, idealurilor individuale de personalitate ;

- necesitatea acordării proiectului individual cu cel social ; se observă de multe ori că proiectele individuale sunt modelate după modelele impuse sau propuse de societate, ceea ce generează o tensiune permanentă între individ şi colectivitate. Din dorinţa de a face pe plac celorlalţi, de a se insera în colectivitate, foarte mulţi indivizi îşi „sacrifică" personalitatea în beneficiul interesului celorlalţi. Această disociere (supărătoare) dintre cele două aspecte ale experienţei şcolare (cel al utilităţii sociale şi cel al interesului particular) este unul dintre efectele masificării şcolare ;
- aceste transfer al proiectului de la instituţie către elev nu este independent de istoria şi contextul sistemului şcolar respectiv ; proiectul este mai mult al instituţiei decât al elevului, el serveşte mai mult exigenţele supraindividuale decât cele ale subiecţilor ce sunt integraţi în ea ;
- pentru ca proiectul să fie fezabil trebuie ca acesta să fie cât mai transparent elevilor şi cât mai uşor acceptabil şi operaţionalizat de către elevi ; în acelaşi timp, trebuie să fie un rezultat al colaborării de către ambii parteneri, reprezentanţii societăţii civile, prin profesori, şi elevii înşişi ;

Unii autori propun anumite modele ale proiectului formativ în spaţiul şcolar. Pierre Nederlandt (1992, pp. 209-211) propune un model tridimensional în care intervin trei variabile fundamentale : timpul, complexitatea activităţilor şi gradul de implicare al actorilor.

Timpul. Din punct de vedere etimologic, termenul „proiect" înseamnă aruncare înainte, vizare a aceea ce urmează a fi. Proiectul presupune atât o etapizare pe termen scurt, cât şi mediu şi lung.

Complexitatea. Realizarea unui proiect de studiu sau de formare comportă o serie de aspecte care trebuie să fie evocate atunci când se



pregăteşte concret respectivul proiect : aspecte materiale, strategii de studiu, consultarea documentelor, lucrările practice, stagii, deplasări. Faţă de aceste necunoscute, tinerii pot ajunge în stări de dezorientare sau demotivante : este mai bine să fie precizate diferitele componente ale proiectelor pe care le vor realiza.

Implicarea. Este foarte important ca proiectul să fie al elevilor şi nu al persoanelor interesate (părinţi, profesori, colectivitate etc.). În măsura în care se creează o distanţă dintre proiect şi persoană, şansele realizării acestuia scad.

Aceste trei dimensiuni ale unui proiect sunt variabile ca intensitate şi pregnanţă în funcţie de vârstele concrete ale celor ce se formează. La începutul şcolarităţii, proiectul este simplu, perspectiva temporală este limitată, iar în proiect vor fi implicaţi părinţii, tutorii sau alte persoane interesate. Pe măsură ce copiii cresc, proiectele trebuie să devină mai personale, mai complexe şi să se înscrie într-o temporalitate mai largă. La sfârşitul şcolarităţii, elevii trebuie să ajungă la proiecte personale complexe, pe termen lung, şi cât mai precise posibil.

Atuurile pedagogiei centrate pe proiect reies din următorul tablou (*cf.* Huber, 1999, p. 48), ce consemnează grupele de elemente care atestă superioritatea acesteia :

Interese	– finalizarea actului de învăţare prin întărirea motivaţiei; descoperirea plăcerii de a învăţa; – construcţia persoanei (imagine de sine/identitate); – transformarea mediului în loc de formare ce favorizează deschiderea către exterior; – socializarea subiecţilor (cooperarea) ca punct de plecare pentru educaţia cetăţenească; – ameliorarea raporturilor formatori – formaţi (complicitate); activarea interacţiunii teorie-practică (inclusiv spre formarea profesională).
Fundamente	– praxiologie: învăţare prin acţiune; – auto-constructivism: destabilizarea reprezentărilor iniţiale (conflictul cognitiv) şi construirea unui nou echilibru la un nivel superior; – socio-constructivismul: în acţiune, confruntarea cu reprezentările congenerilor întăreşte şi permanentizează achiziţiile (conflict socio-cognitiv);
Modalităţi	– realizare colectivă a unor produse care vor face obiectul unei socializări; – evaluarea pornind de la satisfacerea mai mult sau mai puţin a destinatarului şi de la o reflecţie meta-cognitivă asupra lucrului făcut; – folosirea unor situaţii-problemă ivite în cursul proiectului pentru a descoperi noi cunoştinţe; – asocierea unor formule multiple (spaţiu, timp) de gestionare a proiectului.

Impunerea pedagogiei proiectului la nivelul parcursurilor individuale sau colective (pentru fiecare elev sau grup de elevi – un proiect de formare distinct) este la început şi presupune multiple avantaje, dar şi dificultăţi. Fără a intra în mai multe detalii, vom sublinia că acesta favorizează activitatea în echipă, se adecvează mai bine referenţialului cultural şi ritmic al elevului sau grupului, este flexibil, dinamic, auto-transformator. Formatorii trebuie să-şi oculteze, în mod atent, predispoziţiile magistro-centriste şi directiviste, acordând mai multă autonomie şi responsabilitate educaţilor. Ei devin fie complici, fie magiştri, dar mai degrabă şi una şi alta faţă de temporalitatea şi ritmicitatea specifică indivizilor sau grupelor de elevi. Rezolvarea problemelor care pot să apară stă în sarcina educaţilor. Profesorii intervin numai în ultimă instanţă prin gesticulaţii mai mult sau mai puţin directive. Dacă elevii dovedesc interes faţă de această

premisă pedagogică, iar profesorii pot în principiu să-şi reformeze conduitele didactice în ceea ce priveşte instituţiile (şi în primul rând şcoala), mai este totuşi cale multă de parcurs pentru reţinerea şi concretizarea acestei forme de realizare a educaţiei.

Pentru unii pedagogi (Huber, 1999, p. 60), pedagogia proiectului funcţionează ca un „motor în trei timpi": timpul realizării, timpul didactic şi timpul pedagogic. Un proiect este în primul rând „o realizare concretă socializabilă" trecând prin obiective, calendar, angajamente, rezultate. Obiectivul pedagogiei de tip proiect – elev este de a instala la elevi cunoştinţe de înalt nivel favorizând înţelegerea realităţii. Cheia de boltă a pedagogiei proiect este timpul pedagogic, respectiv intervalul de gestiune prin cooperare în care formatorii şi formaţii sunt complici. Finalitatea acestui timp pedagogic este triplă (*cf.* Huber, 1999, p. 67):

- favorizează formarea imaginii pozitive despre sine prin întărirea reuşitelor parţiale sau finale, prin întărirea încrederii în propriile capacităţi; acest lucru conduce la progresul cognitiv şi formarea în spirit civic;
- aşează pe un fundament reflexiv conduitele acţionale şi cunoştinţele de ordin teoretic prin formalizarea orală sau scrisă a ceea ce se observă, se câştigă, se achiziţionează;
- construieşte şi consolidează civismul prin experienţa gestiunii cooperative presupusă de proiect; cultivă spiritul de solidarizare şi cooperare în rezolvarea problemelor întâlnite.

Mai multe elemente privind specificitatea temporalităţii antrenate în pedagogia proiectului se poate afla din tabelul descriptiv de mai jos (*cf.* Huber, 1999, p. 80).

În cazul pedagogiei proiectului, viziunea asupra timpului se schimbă. Întrucât o astfel de pedagogie se centrează pe educat, spre propensarea autonomiei acestuia, gestionarea timpului cade în sarcina celui care se formează. Subiecţii îşi aleg (cel puţin într-o anumită măsură) nu numai conţinuturi specifice, forme de organizare a activităţilor de învăţare, raporturi faţă de cunoaştere, relaţii sociale de formare etc., ci şi intervalele şi duratele de timp afectate pentru studiu. „Formaţii sunt proprietari ai spaţiului-timp, ei pot să facă ce vor, inclusiv nimic" (Vassileff, 1997, p. 77). O astfel de realizare a demersului didactic facilitează o utilizare personalizată a timpului, o dispunere după variabile multiple ce emerg dintr-un anumit context.

	Timpul realizării	Timpul didactic	Timpul pedagogic
Funcţie	– producere ; – responsabilizarea actorilor ;	– punerea în aplicare a cunoştinţelor de înalt nivel ; – aport al soluţiilor cognitive la problemele întâlnite ;	– imprimarea unui sens cunoştinţelor ; – co-evaluarea proiectului şi achiziţionarea individuală ; – lansarea sau relansarea unei dinamici ;
Fundament	– autonomie ; – demers deductiv : de la teorie la acţiune ; – munca în echipe (dacă proiectul se descompune în sarcini secundare) ;	– obiectiv-obstacol ; – demers inductiv : de la acţiune la teorie ; – contract didactic ; – didactică disciplinară sau pluri-disciplinară ; – Conflicte cognitive şi socio-cognitive ;	– meta-cogniţia ; – viaţa cooperativă ; – contractul pedagogic ; – valori împărtăşite ;
Impact	– punerea în practică a competenţelor ; – mobilizarea cunoştinţelor teoretice ; – transformarea identitară ;	– transformarea reprezentărilor ; – atingerea obiectivelor referenţialurilor ;	– transformarea imaginii de sine, a raportului faţă de cunoaştere, a raportului faţă de putere, a competenţelor în cunoştinţe de acţiune ; - formarea ca indivizi responsabili (cetăţeni) ;
Rolul formatorilor	– poziţie de veghe (*veille*) ; – relaţie de ajutor la momentul oportun.	– poziţia gen magister ; – animaţie disciplinară sau co-animaţie pluri-disciplinară ; – problematizarea programului şi stabilirea unei legături cu derularea proiectului.	– formatorii-educatori : complici ai formaţilor, evaluaţi din perspectiva unor standarde instituţionale.

20

Contractul didactic şi perspectiva temporală

Contractul didactic este indispensabil bunei funcţionări a relaţiilor didactice. Acesta permite unei persoane singulare (cadrul didactic) să intre într-un raport cu personalitatea plurală (o clasă) în legătură cu atingerea unor obiective formativ-educative. Un contract didactic gestionează şi stabileşte un bun echilibru între mai multe niveluri de decizie şi normare : reguli explicite şi clar formulate, reguli tacite, dar convenite, reguli tacite, dar neconvenite, reguli implicite şi inconştiente (vezi Jonnaert, Vander Borgh, 1999, p. 202). Sunt posibile numeroase combinări şi articulări dintre mai multe variante posibile. În mare măsură, aceste reguli sunt implicite : elevii şi profesorii decodifică aceste reguli şi le interpretează încercând să-şi justifice propriile acţiuni. Contractul didactic permite fiecăruia să înţeleagă strategiile alterităţii praxiologice, să întâmpine cum se cuvine percepţiile celorlalţi cu privire la ceea ce urmează să se întreprindă. El vine să clarifice drepturile şi datoriile formale şi informale ale ambelor „tabere". Contractul didactic trebuie să fie dinamic, susceptibil de a se schimba, de a se replia, de a se restructura în funcţie de noile reguli de joc : nu este dat o dată pentru totdeauna ; el se face şi reface în mod circumstanţial.

Contractul didactic este o relaţie nonconvenţională, apropiată de conceptul avansat de Rousseau de contract social. Ar fi vorba de rezultatul unei negocieri, al unei înţelegeri prealabile în legătură cu drepturile şi obligaţiile fiecărei părţi. Contractul presupune un acord, un interes reciproc avansat dinspre mai multe părţi interesate : fiecare partener aderă plenar sau în parte la clauzele unei înţelegeri, avansează pretenţii, reguli de respectat, condiţii de îndeplinit.

Un bun contract trebuie să fie comprehensibil, neinterpretabil, transparent şi explicit din punctul de vedere al limitelor temporale. Fiecare partener trebuie să înţeleagă printr-o clauză acelaşi lucru fiindcă totuşi conflictele par să se nască din interpretări diferite date uneia şi aceleiaşi înţelegeri. Contractul, o dată ce a fost negociat, pare a fi un sistem discursiv închis. El include angajamente mutuale, clare, fără ambiguitate, fără posibilitatea unor interpretări multiple, subiective.

Termenul de contract este aplicabil şi spaţiului educaţional. Şcoala, ca instituţie însărcinată cu formarea explicită, funcţionează pe temeiul unor înţelegeri între părţile implicate. Contextul şcolar cuprinde mai multe contracte, unul dintre acestea fiind reprezentat de legislaţia în conformitate cu care funcţionează. Să nu uităm faptul că instituţia şcolară este delegată de comunitate să îndeplinească anumite sarcini. În interiorul şcolii se adună o multitudine de contracte, de înţelegeri cu privire la clauzele şi momentele formării, evaluării, certificării. Şcoala oferă în cele din urmă un atestat, o formă de certificare a valorii celui ce trece prin ea. Înarmat cu diplomă, individul intră în cetate, este receptat şi primit de către aceasta. La rândul ei, societatea trebuie să recunoască şi să valorizeze competenţele certificate pe piaţa locurilor de muncă.

Contractele educative sunt traduse în termeni de reguli de ordine interioară, de programe şcolare, de orare, de diplome de absolvire, de înţelegeri didactice, de legiferări specifice, omologate ca atare şi recunoscute în mod mutual.

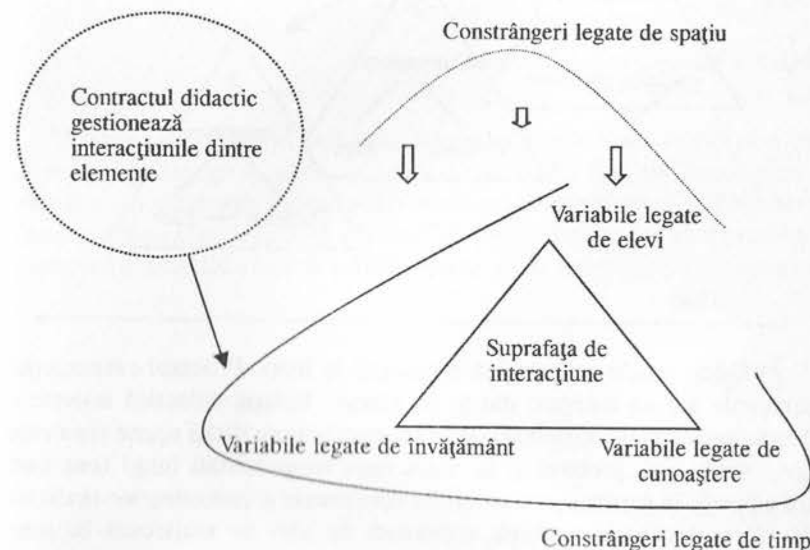
Specificitatea contractului pedagogic este dată de următoarele caracteristici:

a) se concretizează în anumite tipuri de raporturi pedagogice;
b) acţiunea sa vizează schimbări ale raporturilor faţă de cunoaştere;
c) se înscrie în repere stricte de timp;
d) influenţează zona proximă de dezvoltare;
e) influenţează dinamica situaţiilor didactice (Jonnaert, Vander Borgh, 1999, p. 174).

Să urmărim, pe scurt, cum se metamorfozează aceste caracteristici:

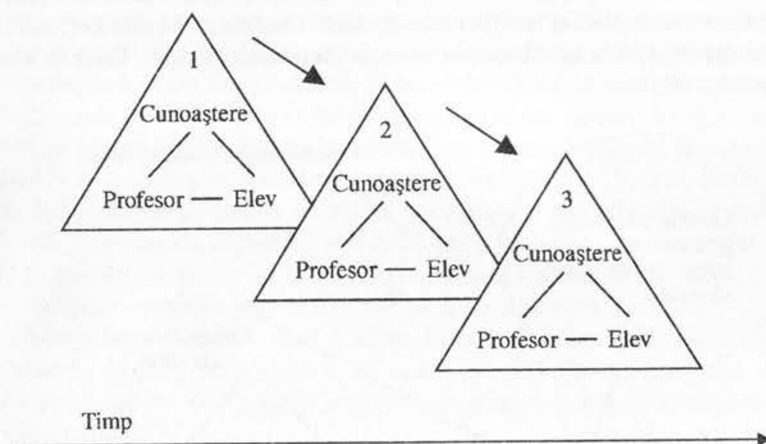
a) Orice contract didactic nu poate exista decât în contextul unor relaţii didactice. Relaţia didactică este un aspect particular al relaţiei sociale prin care profesorii intră în legătură cu elevii, într-un context spaţio-temporal, în legătură cu un anumit obiect al cunoaşterii – o cunoştinţă, o temă, o disciplină. Avem ipostaziată în acest context o

relaţie ternară: elev, profesor, cunoaştere. Nici unul dintre cei trei poli nu poate fi izolat de ceilalţi doi. Contractul didactic astfel ipostaziat nu este fixat în reguli imuabile, dimpotrivă, el este relativ deschis şi supus unor tensiuni, aduse de anumite rupturi. Acestea pot permite actorilor angajaţi să-şi modifice raporturile faţă de cunoaştere. Dinamismul relaţiei pedagogice este dat de raportul asimetric faţă de cunoaştere: profesorii cunosc, pe când elevii nu. Această asimetrie nu trebuie condamnată; contractul didactic vine să gestioneze, să progreseze, să facă să evalueze în sens pozitiv eventualele contradicţii. În absenţa relaţiei faţă de cunoaştere nu se poate institui o relaţie educaţională. Dualitatea capătă consistenţă prin raportarea la un al treilea termen (cunoaşterea care, luată în sine, este neutră).



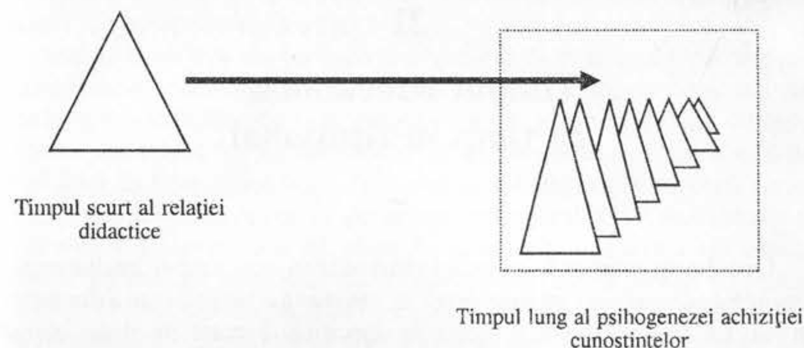
b) În interiorul relaţiei pedagogice, elevii şi profesorul nu ocupă locuri egale faţă de cunoaştere (în sensul că profesorul „ştie", în timp ce elevii sunt „neştiutori"). Profesorul devine responsabil pentru organizarea unor situaţii de învăţare care să-l determine pe elev să ajungă la eficientizarea încorporării de noi elemente de cunoştinţe. Dacă, la început, raportul elevului faţă de cunoaştere este de un anumit tip, pe parcurs el trebuie să-şi schimbe acest raport, în sensul diminuării distanţei faţă de

cunoaştere, încât, se poate conchide că funcţia relaţiei pedagogice este de a perfecta acest raport, de a apropia cât mai mult elevul de cunoaşterea autentică. Contractul didactic trebuie să optimizeze schimbările poziţiei educatului faţă de cunoaştere, în sensul de a-l aduce în posesia cunoaşterii. În măsura în care contractul didactic dinamizează relaţia pedagogică, o perfectează, el îşi pierde din proprietăţile iniţiale, fiind nevoie să fie revizuit, să fie modificat. Un bun contract se dovedeşte a fi cel care îşi atinge mai repede ţinta.



c) Orice relaţie pedagogică evoluează în timp. Procesul construcţiei personale are un început, dar şi un sfârşit. Relaţia didactică trăieşte o dublă dimensiune temporală : la scara unei temporalităţi scurte (cea care corespunde orei şcolare) şi la scara unei temporalităţi lungi (cea care corespunde în general procesului de construcţie a cunoştinţelor realizate de către elev). Cunoaşterea acumulată de elev se realizează în timp printr-o serie de interacţiuni adaptative. În primele faze, elevii nu pot stăpâni aceste situaţii ; apoi, ei încep să le controleze. Scara temporală scurtă priveşte acele practici didactice prin care elevul este confruntat cu noi cunoştinţe şi stabileşte relaţii slabe cu acestea. Este un timp al riscului, al încercării şi erorii, al unei evoluţii mai mult sau mai puţin rapide, al unor eventuale blocaje. Scara temporală scurtă corespunde în general timpului relaţiei didactice ce este gestionat prin contractul didactic. Scara temporală lungă corespunde timpului lung al psihogenezei cunoaşterii.

Acest proces se întinde pe mai mulţi ani şi se dezvoltă dincolo de relaţia strict didactică ; este un timp al dezvoltării cunoaşterii la nivelul individului. Cunoştinţele sunt relative, precare şi nu subzistă decât atât timp cât situaţiile diverse le confirmă viabilitatea.



Departe de a se opune, cele două schele temporale sunt complementare. O relaţie pedagogică, care, la nivelul raportului faţă de cunoaştere a elevului, nu depăşeşte timpul scurt evoluând către procesul psihogenezei cunoaşterii nu este demnă de a fi luată în seamă şi nu-şi justifică prezenţa. Contractul didactic vizează ambele ipostaze ale temporalităţii didactice.

21

Timpul educaţional ca timp instituţional

Una dintre ipostazele timpului macrosocial este timpul instituţional. Instituţiile decantează un timp propriu, operează o semnificare a duratelor în funcţie de obiectivele şi scopurile specifice. Fiecare instituţie obligă actorii din interiorul ei să se plieze pe cadrele temporale desemnate în funcţie de orientarea lor particulară în câmpul intereselor sociale. Instituţiile generează un timp specific, care nu întotdeauna se intersectează cu cel socialmente generalizat (de exemplu, întreprinderi cu activităţi în timpul nopţii). Printre instituţiile importante care îl fac pe copil sau tânăr să semnifice corespunzător valorile temporale se situează familia şi şcoala.

Temporalitatea dominantă la un moment dat este modelată de marile organizaţii care se instituie la un moment dat. De cele mai multe ori, temporalitatea este de tip linear şi cumulativ, fundată pe presupoziţia progresului şi a încrederii. Ca ceva să apară, trebuie mai întâi să fie crezut şi acceptat ca dezirabil, ca valoros. A imagina, a prevedea, a planifica viitorul sunt operaţiuni dintre cele mai necesare pentru orice tip de activitate. Orice tip de instituire socială încearcă să încapsuleze şi să dimensioneze timpurile individuale după tiparele timpilor socialmente doriţi. Gestionarea şi valorizarea resurselor umane se fac în concordanţă cu modelul succesului, al desăvârşirii carierii, evoluţiile în plan profesional sunt direcţionate de motivul succesului, al obţinerii a cât mai multe beneficii şi gratificaţii. Este bine văzut şi apreciat cel care-şi face norma, care îşi duce la îndeplinire cât mai multe sarcini. Excelenţa în profesiune este nu numai o problemă de realizări absolute, ci şi de înscriere sau de subordonare a limitelor temporale (a ajunge la un anumit statut cât mai devreme cu putinţă). Logica funcţionării unei instituţii ia

întotdeauna în calcul factorul timp. Diferitele ideologii contemporane privind gestionarea resurselor pun accentul pe proiectarea traseelor evolutive, pe propensarea proiectelor, a aspiraţiilor, a planurilor de viitor. O instituţie este mare nu numai prin ceea ce este, ci şi prin ceea ce ea aspiră sau speră să devină. Eficacitatea prezentă este dată de amploarea şi măreţia perspectivei de viitor !

Planul de carieră al unui individ este direcţionat de finalităţile organizaţiei din care face parte. Organizaţia trebuie să valorizeze acele linii de evoluţie individuală care sunt compatibile cu propriile direcţii de dezvoltare. Individul se va identifica, la un moment dat, cu scopurile instituţiei în care activează. „Proiectul de carieră apare ca unul dintre mecanismele fundamentale de gestionare a temporalităţilor individuale şi mai ales a perspectivelor de viitor în sânul organizaţiilor tradiţionale. Fundat pe crearea unui imaginar organizaţional ce difuzează un model ideal de reuşită şi intim legat de procesul identificator, un astfel de model de gestionare a temporalităţilor individuale se exprimă prin dubla dinamică de schimbare a scopurilor între actori şi organizaţie şi a orientărilor strategice în spaţiul jocului cultural. Planul de carieră relevă astfel prezenţa legăturilor intime între gestionarea reprezentărilor despre viitor, care, în cazul precedent, angajează câmpul aspiraţiilor individuale, pe de o parte, şi, pe de altă parte, gestionarea implicită a procesului identificator" (Mercure, 1995, p. 50). Proiectul individual va fi înglobat astfel în proiectul organizaţional. Proiectul organizaţional joacă rolul de primă instanţă de gestionare a identităţii, contribuind la dezvoltarea sentimentului de apartenenţă, de ataşare la un orizont de scopuri şi de tendinţe.

Multitudinea de schimbări care pot interveni, dar – mai ales – imprevizibilitatea acestora pot induce noi reprezentări ale indivizilor despre viitor ; acestea fac din prospectarea şi inventarierea viitorului una dintre cele mai importante preocupări. Absenţa unor proiecte prospective atrage după sine nelinişte la nivel individual sau social. O societate care nu-şi proiectează mai întâi viitorul nu reuşeşte să înainteze, să treacă spre noi zări de progres. Un individ care nu-şi edifică un plan nu are şanse mari de reuşită. Logica proiectării viitorului constituie nu numai o necesitate individuală, ci şi una socială. Finalitatea este una dintre modalităţile de fiinţare a umanităţii. Scenariile evolutive ne dau mai multă forţă, mai multă credibilitate şi mai multă capacitate de izbândă.

La nivel organizaţional, trei tendinţe se manifestă cu mai multă pregnanţă (*cf.* Mercure, 1995, pp. 55-56). Întâi de toate avem de a face

cu o suscitare şi o încercare de mărire a adeziunii şi ataşamentului individului faţă de instituţia pe care o reprezintă. Astfel, individul îşi pune la dispoziţie (sau îşi sacrifică, după caz) timpul individual celui instituţional, organizaţional. Acest lucru este posibil fie prin unificarea scopurilor (scopul individual să se „topească" în cel al instituţiei), fie prin crearea unui proiect instituţional în care timpul individual să fie sacrificat de la bun început celui cu coloratură colectivă. O a doua tendinţă este cea referitoare la trecerea de la un model rigid de gestionare a temporalităţilor individuale la un model mobil sau flexibil al temporalităţii concret trăite. În acest caz se dezvoltă strategii mobile, particularizate, de părăsire a planificării verticale şi absolute a sarcinilor şi de trecere la coordonări informale, elastice, „umane" (permisive la timpi morţi, personali), dar care camuflează de fapt intenţia de maximizare a angajamentului şi de sporire a ataşamentului individului faţă de instituţia pe care începe s-o adore, s-o îndrăgească, s-o vadă cu alţi ochi. Această filozofie organizaţională dă naştere unei forme de manipulare simbolică deosebit de eficientă pentru indivizii dificili sau deviaţionişti. O a treia tendinţă evolutivă priveşte îngemănarea gestionării timpului cu cea a identităţii individuale. Timpul nu mai este „al meu", ci „al nostru". Se dezvoltă un model de evoluţie în care individul este valorizat, este considerat ca indispensabil pentru binele colectiv. Proiectul cuprinde trasee individualizate şi personalizate, fiecare îşi găseşte locul corespunzător, ţelul său este o parte necesară a „marelui" ţel, cel al organizaţiei din care face parte şi pe care îl urmăreşte dintotdeauna, ceas de ceas.

Se ştie că familia a pierdut mult teren în procesul socializării copiilor, şcoala şi mass-media preluând secvenţial, dar semnificativ, aceste sarcini. Ca urmare a unei diviziuni sociale decantate mai mult sau mai puţin normal (asta depinde şi de cultura colectivităţii respective), adesea femeile joacă un rol esenţial în gestionarea timpului familial. Mamele „gestionează timpul de masă şi de repaus, al celui de îngrijire şi de somn al copiilor, ea este adesea în centrul coordonării ritmului activităţilor membrilor familiei" (Pronovost, 1996, p. 132). Timpul familial este dependent de celelalte ipostaze ale timpului social (timp de muncă, timp şcolar, timp administrativ etc.), intrând, uneori, în concurenţă cu aceste ipostaze. Reprezentările despre viitor şi valorizarea timpului îşi au rădăcina în educaţia din familie, astfel că familia este un vast şantier de socializare, de gestionare şi coordonare a temporalităţii. Familia coordonează, pe de o parte, ritmurile interne ale timpului familial, iar, pe de altă parte, îl

conexează, îl dislocă sau îl înglobează în timpul social. „Familia trebuie să se adapteze la temporalităţi interne şi externe, divergente şi polimorfe ; ea trebuie să coordoneze şi să integreze aceste diferite temporalităţi într-o manieră armonioasă." (Pronovost, 1996, p. 134) În măsura în care familia este decompozită, fiecare membru al familiei racordându-se cu prioritate la alt timp, în funcţie de preocupările de bază, aceasta trebuie să coordoneze temporalităţile multiple ale diverşilor membri ai familiei. Din acest punct de vedere, familia se va confrunta cu cel puţin trei axe majore ale temporalităţii : cea a perioadelor de vârstă, cea a parcursurilor profesionale şi cea a ciclului vieţii familiale (cuplu tânăr, familie cu copil mic, familie cu mai mulţi copii, familie cu copii mari, familie în vârstă).

Familia este şi locul în care se supun discuţiilor şi primele proiecte. Aici prind contur primele orizonturi temporale ale copiilor prin orientarea lor înspre traiectorii spirituale posibile. Carierele profesionale se construiesc mai întâi ca orizont temporal prin discuţiile din familie ; calitatea proiectelor depinde şi de felul cum familia simbolizează timpul, de responsabilizarea copilului încă de mic în legătură cu preţuirea timpului.

În continuare, intră în arenă şcoala în calitate de cadru de învăţare a valorilor temporalităţii. Să spunem că şcoala, în comparaţie cu familia, îşi decantează un perimetru temporal strict, mult mai autonom şi mai puţin negociabil cu actorii specifici. Organizarea şcolară împrumută modelul temporal după cel al organizării muncii în general, al întreprinderilor producătoare oarecare. „Cel mai adesea cadrele administrative sunt cele care gestionează şi controlează timpul pedagogilor. Acesta devine atunci programat, chiar încorsetat, fărâmiţat, omogenizat, prin trunchierea în unităţi de măsură şi, astfel, neglijând alte exigenţe ale situaţiei educative pentru a asculta sau a rămâne la imperative de gestiune care nu valorează decât prin propria lor legitimitate. Pentru un sistem larg aservit măsurii cronometrice, singura semnificaţie pe care o are durata devine numaidecât peiorativă, negativă... Timpul administrativ nu tinde, oare, să devină un non-timp, inclusiv şi din raţiuni politice? Administraţia, aparatul de stat, serviciile publice se vor a fi, natural, raţionale, obiective, neutre în faţa contingenţelor particulare, mai precis pentru a interzice arbitrarul în numele interesului general. În realitate, timpul procedural este interminabil, ceea ce generează un gust de eternitate. Aceasta ţine de slăbiciunea şi precaritatea mijloacelor puse în operă, de aglomerarea şi scleroza birocratică." (Ardoino, 2000, p. 160)

Între durata studiilor, ca număr de ani, şi calitatea calificării se naşte un raport direct : cu cât individul stă mai mult pe băncile şcolii, cu atât el se consideră mai bine format. Cu cât un elev are mai multe ore pe zi, cu atât el ar trebui să fie mai „deştept". Duratele sunt puternic valorizate. „Din momentul în care se izolează un timp numit educativ dintre alţi timpi ai vieţii, se stipulează că alţii nu mai există. Această divizare accentuează patologia temporală şi determină să acceptăm ideea că ceilalţi timpi sunt non-educativi, adică alienanţi. Această fracţionare şi această învăţare trunchiată asupra realităţii temporale nu poate decât să întărească schizofrenia şi să ne lase dezorientaţi în faţa acestei maladii care pare că a intrat într-o fază acută." (Pineau, 1987, p. 40). Şcoala şi-a construit un arsenal de procedee de gestionare a timpului : anul şcolar are subdiviziuni (trimestre sau semestre), dispune de o anumită structură ; activităţile didactice sunt atent planificate şi proiectate ; actorii se supun unor durate numite orar şcolar ; secvenţele educaţionale sunt structurate pe ore de predare etc. Ceasurile şi soneriile sunt omniprezente în şcoli, măsurând activităţi, scandând şi „secondând" intrarea noastră în imperiul culturii ! În funcţie de vârsta elevilor, aceştia sunt obişnuiţi sau obligaţi să-şi facă o agendă proprie, să devină cât mai autonomi în folosirea eficientă a timpului, să-şi planifice singuri activităţile de învăţare de acasă, să-şi coreleze timpul de pregătire cu cel liber etc. Înseşi unele instrumente de evaluare şcolară primesc o evidentă conotaţie cronologică (Pronovost, 1996, p. 136) : elevul trebuie să intre la timp la oră, lucrările de control trebuie să se deruleze într-un anumit timp, lucrările pentru acasă vor fi realizate într-un timp prescris, rapiditatea răspunsului sau a unei acţiuni sunt explicit răsplătite, repetarea unor examene sau ani şcolari reprezintă un semn al neîmplinirii etc.

Dogma „orei" şcolare a început să fie pusă în discuţie. Aşezămintele şcolare au ales plaja uniformă de timp, din raţiuni administrative şi mai puţin psihopedagogice. Acest interval de timp este prescris atât elevilor mici, cât şi celor mari, fără nici o discriminare. Se pare că avem de-a face cu una dintre cele mai mari aberaţii organizaţionale girată, paradoxal, de cunoscători în ale pedagogiei. „Folosirea timpului a devenit un stereotip : de generaţii se cunoaşte aceeaşi grilă de decupare orară ; profesorii, elevii, părinţii au interiorizat-o în mod profund. Această structură birocratică rămâne în mod curios imuabilă chiar dacă se schimbă continuu programele, examenele etc. Raţiunea ar fi foarte profundă : metoda de predare, practicată în acest cadru temporal, rămâne conservată în datele

ei esenţiale. Expresia «oră de curs» indică în acelaşi timp durata, dar şi metodologia învăţării în care ea este o unitate de bază. Astfel, durata unică «oră de curs», ca semnificant, permanentizează practica inexorabilă a cursurilor şi împiedică ruperea cu acest model : el apără de diferenţiere pedagogică." (Husti, 1983, p. 181)

În cadrul şcolii elevul învaţă că timpul este delimitat, structurat, constrângător ; că timpul valorează, costă, aduce profit. Chiar dacă unii elevi nu acceptă atât de uşor normele temporale, inventând strategii de evitare, ei recunosc în cele din urmă valoarea duratei, a ceasului, a calendarului, a agendei, a derulării etapizate a acţiunilor. În mod treptat ei sunt responsabilizaţi în legătură cu sarcini mai dificile : organizarea timpului personal, stabilirea unor echivalenţe între specificitatea sarcinilor şi timpul alocat acestora, experimentarea diversităţii temporale la nivelul unui grup de elevi, corelarea acestora cu ritmurile temporale ale vieţii cotidiene etc.

În învăţământ, educatorul nu prea ştie întotdeauna care este „timpul" elevului, care este ordinea temporală în care acesta se înscrie. De cele mai multe ori, el prescrie sau atribuie acestuia propriile coduri temporale. Timpul elevului (cu care el vine de acasă, din familie, din grupul de prieteni, din procesualitatea experienţelor subiective etc.) este sub incidenţa profesorului ; acesta îl edifică, îl prescrie, îl gestionează. Profesorul devine, astfel, un modelator al unor temporalităţi multiple, eterogene, greu de unificat şi folosit. Până una alta, profesorul este nevoit să standardizeze această variabilitate, să facă un numitor comun din multitudinea de raportări ale elevilor la timp. Timpul şcolar este unul „coordonator", uniformizator, de punere în relaţie a numeroşi vectori temporali : este un timp „pentru a face să coexiste, şi nicidecum... de a apropia : timpul trecutului, cel al miturilor fondatoare, al inconştientului, al visului, cel al prezentului, al duratei trăite, cel al organizării, al instituţiei, cel al devenirii, al proiectului şi utopiei, cel al iluziei şi ficţiunii etc." (Ardoino, 2000, p. 181). Timpul şcolii este dependent, dar şi deturnat de timpul social, care presează prin exigenţele proprii asupra aşezămintelor şcolare. Uniformizarea nu este lipsită de consecinţe. Încadrarea în orarul şcolii presupune o afectare a ritmurilor fiziologice şi psihologice polimorfe (ale tuturor elevilor, dar şi ale profesorilor). Şi profesorii, într-un fel, când intră în şcoală sunt „des-propriaţi" de timpul lor ! Modelarea se realizează multinivelar şi se exercită din mai multe direcţii.

Timpul şcolar devine un timp instrumental, „mediu", care acompaniază şi determină eficienţa procesuală, este artificial, formalizat, anume construit pentru a asigura ordinea şi randamentul. Pe de altă parte, el este un timp „furat" elevului, un timp resimţit ca „pierdut" de acesta în numele - cred profesorii - „binelui" lui. El poate deveni - la limită - un timp lipsă şi pentru cadrul didactic dacă acesta nu ştie ce să facă sau munca lui este în zadar. Instituţional şi funcţional, învăţământul tinde să se plieze pe principii nespecifice, care ţin de alte compartimente ale organismului social. Spiritul modern contemporan şi pragmatismul omniprezent pun aşezămintele şcolare în faţa competiţiei şi a rentabilităţii, a concurenţei şi fiabilităţii rezultatelor în timp. Germenele vitezei şi al efemerităţii a intrat şi în şcoală: se dezvoltă noi trasee de formare, mai pliabile şi relative ca timp (vezi cazul învăţământului deschis la distanţă); învăţământul nu mai este un vector al patrimoniului şi transmisiei culturale, ci trebuie să devină productiv; finalitatea diplomelor profesionale riscă să reducă raporturile clasice de cunoaştere la o logică instrumentală impusă de piaţa muncii; sunt devalorizate sau chiar desfiinţate acele parcursuri (discipline academice, şcoli, specializări etc.) considerate a fi nerentabile. Ne putem întreba dacă putem lăsa aspectele importante ale culturii la discreţia şi amatorismul lobby-ului politic sau economic, al tehnocraţilor care nu au nimic de a face cu spiritul culturii. Este de neadmis ca logica pieţei, a puterii banului, a poftelor mărunte să contamineze atât de mult cunoaşterea, ştiinţa şi arta contemporană.

Ordinea şcolară este pusă în serviciul finalităţilor şi scopurilor de a-l forma plenar pe elev. Este o ordine clădită pe presupoziţia unei lipse şi carenţe funciare care se poate depăşi. Educaţia se face pentru a ajunge la o perfectare în plan personal şi social, la o împlinire spirituală a fiinţei, la o cuprindere a sensurilor şi rosturilor omului pe pământ. Timpul şcolar este poarta de intrare a elevului în timpul social, în *saeculum*, în istorie; este o modalitate de a descoperi timpul real, de a trăi viaţa şi timpul hărăzit, este formula prin care omul devine mai autonom şi mai responsabil de sine, de timpul lui!

22

Strategii crono-logice în şcoală

În finalul acestei lucrări, trecem în revistă o serie de strategii de gestionare a temporalităţii, întâlnite la nivelul instituţiei şcolare. Putem surprinde, în acest spaţiu, mai multe strategii crono-logice; mai exact, o multitudine de moduri de folosire a timpului din perspectiva mai multor actori, între care, profesorii, în calitate de proiectanţi şi realizatori ai scenariilor didactice, sunt cei mai importanţi. Ele au fost decelate atât ca urmare a sintetizării reperelor teoretice expuse până acum, cât şi prin cercetarea mai atentă a realităţilor şcolare şi, de ce să n-o spunem, prin valorificarea unei experienţe didactice pe care noi înşine am acumulat-o (în calitate de educat, dar şi de educator).

Nu am avut în intenţie o clasificare de nici un fel, dat fiind că criteriile de împărţire sunt slab determinabile. Din perspectivă valorică şi normativă, situaţiile de mai jos au atât o coloratură pozitivă, dar şi negativă; ele sunt bune, dar şi rele; ele sunt dezirabile, cât şi indezirabile. Conştientizarea acestora, extinderea folosirii strategiilor pozitive şi evitarea celor negative ar putea îmbunătăţi, măcar în parte, procesul managerial de utilizare şi exploatare a timpului educaţional din şcoală (cel puţin, din perspectiva a ceea ce ţine de noi, cadrele didactice, căci timpul şcolar mai depinde şi de alţi factori).

1. Împărţirea şi codificarea duratelor (pe ani de studii, cicluri şcolare, perioade acţionale prioritare etc.)

Educaţia se transmite diferenţiat, pe trepte de învăţământ. La fiecare ciclu sau nivel de învăţământ se statorniceşte o anumită eşalonare a disciplinelor în funcţie de finalităţile largi ale educaţiei, în funcţie de particularităţile grupurilor ţintă, de permeabilităţile receptorilor sau de dezideratele societăţii. La acest nivel, ordonarea temporală este reglementată prin planurile de învăţământ, prin programele şcolare, prin planificări,

planuri etc. Succesiunea, ordinea şi gradarea disciplinelor se realizează în funcţie de complexitatea domeniilor respective, de particularităţile de vârstă ale elevilor, de nevoile prezente şi viitoare ale societăţii. Succesiunea disciplinelor pe ani de studii trebuie să asigure şi transferurile epistemologice sau realizarea unei viziuni globale, holistice, despre realitate, prin atenuarea şi estomparea rupturilor cognitive datorate delimitărilor necesare, dar şi artificiale, ale disciplinelor clasice de învăţământ. Trecerea de la un interval al formării la altul este puternic normată : accederea în intervale superioare se face pe baza îndeplinirii unor criterii valorice. Pentru a trece prin diferitele trepte de învăţământ, s-au statornicit forme exprese de validare precum examene, concursuri, îndeplinirea unor criterii privind însuşirea cunoştinţelor şi competenţelor.

2. Manipularea şi stăpânirea cronologică (prin desemnarea şi marcarea activităţilor recomandabile pentru anumite intervale de timp)

Procesul educativ nu este un demers nediferenţiat, ci presupune o anumită prescripţie a activităţilor pe intervale determinate de timp. Cel puţin până la o anumită vârstă, elevii primesc cunoştinţele pe „discipline", în mod secvenţial, parcelat, pe unităţi de timp determinate. Fiecare disciplină, la rândul ei, este eşalonată pe teme, cu timp aferent, fixate într-o anumită ordine, sugerate de programa şcolară, ce se cere a fi respectată de cadrele didactice. La nivelul proiectării unităţilor didactice (lecţia), pentru fiecare secvenţă este indicat şi un interval de timp dezirabil. Profesorul trebuie să stăpânească timpul, să se înscrie în jaloanele ce singur şi le poate fixa. Un profesor este apreciat şi după modul în care se înscrie în durată sau exploatează timpul didactic. Raportarea (explicită sau implicită) la factorul timp este o aptitudine obişnuită a cadrului didactic. Stau mărturie în acest sens gesturile profesorilor de consultare, în timpul orei, a ceasornicelor.

3. Marcarea şi ritualizarea duratelor (prin „festivizarea" momentelor nodale - începutul şi sfârşitul anului şcolar, terminarea studiilor, reîntâlnirile periodice ale promoţiilor etc.)

În perimetrul şcolar reperul temporal nu reprezintă un simplu artificiu sau un simplu element accesoriu. El poate deveni un punct de reper semnificativ pentru actorii care sunt integraţi în acest perimetru sau au trecut prin acest mediu. Timpul dobândeşte o natură simbolică, generând o încărcătură afectivă pentru cei care pătrund sau au trecut prin teritoriul şcolar. Şcoala lasă urme în memoria afectivă a oamenilor ; ea are un început şi un sfârşit (anual sau ciclic) care marchează fiinţele ce se supun duratelor şcolare. Acestea devin adevărate repere personale, subiective ce se sedimentează adânc în memoriile afective personale. Multe lucruri uităm : cele cu privire la propria formare se sedimentează în amintirile noastre.

Constituie o încercare importantă demersul de semnificare, de marcare, de ritualizare a reperelor importante ale temporalităţii şcolare : deschiderea cursurilor, sfârşitul de an, aniversările periodice etc. După o perioadă de ideologizare a marcajelor temporale, asistăm la o revigorare, din perspective neutre, profund valorice, a acestor jaloane. Şcoala devine o scenă a devenirilor personale sau de grup, un factor de energizare afectivă, prilej de aducere aminte pentru mulţi (căci toţi au trecut prin şcoală), de întărire a solidarităţii, de accentuare a unei identităţi individuale sau colective. Ne identificăm cu propria şcoală, ne căutăm originile devenirii noastre, ne regăsim urmele în foştii profesori sau în foştii colegi. Invocarea timpurilor trecute devine o adevărată bucurie a prezentului, moment privilegiat care poate constitui un reper detonator de alte amintiri (pentru timpurile ce vor veni).

4. Formalizarea şi sancţionarea socială a perioadelor de formare (prin atribuirea recompenselor, gratificaţiilor, diplomelor de studii)

Orice perioadă de formare este evaluată şi certificată prin proceduri specifice. Traseele educative la nivel micro sunt supuse unor evaluări continue, cu caracter formativ sau sumativ. Procesul de învăţare este evaluat în perioade special stabilite pentru aşa ceva. Întărirea (pozitivă sau negativă) constituie o obligaţie deontologică pentru orice profesor integrat în sistemul de învăţământ. Obţinerea unor gratificaţii sau a unor diplome socialmente recunoscute este condiţionată şi de parcurgerea unor perioade prescrise de timp. Nu poţi să parcurgi sau să termini şcoala decât în limite permise (poţi să faci şi doi ani şcolari într-un an calendaristic, dar acest lucru este înscris în lege - vezi cazul studenţilor). Această normare este evocată clar în numeroase documente prin care se indică folosirea, în scopurile prescrise, a perioadei de care a dispus

candidatul la formare. La limită, omul „valorează” atâta cât a stat în şcoală, câtă „carte” are. Cine are carte are parte – pare a fi subînţelesul.

5. Accelerarea duratelor (prin tehnici specifice de dopaj şi îngurgitare forţată a cunoştinţelor şi valorilor, prin ruperea ritmului natural al progresiei)

O defectuoasă planificare sau o nerespectare a programelor creionate poate conduce la „îngrămădirea” activităţilor, la supralicitarea temporalităţii, la solicitări stresante pentru elevi sau profesori. Ambiţia de a acumula cunoştinţe într-un timp record, învăţarea în salturi, tehnicile de dopaj, anticiparea în predare-învăţare (predarea unor teme înainte de vreme) pot conduce la oboseală, la dereglaje comportamentale, la stres intelectual, chiar la plictiseală. Un elev care ştie deja să scrie şi să citească în momentul intrării în şcoală şi care nu beneficiază de stimulări suplimentare, de un tratament personalizat (ceea ce se poate întâmpla) are toate şansele să se plictisească, să devină neatent, să eşueze chiar. În activitatea didactică trebuie respectat principiul progresivităţii, al conturării şi impunerii unui ritm adecvat de intrare în cunoaştere. Se vor evita pe cât posibil concentrarea unor activităţi în timp record, campaniile de învăţare, prelungirea nemăsurată a timpului de învăţare. În această categorie de fenomene intră şi şedinţele private de meditare, de livrare unidirecţională şi concentrată a unor cunoştinţe înaintea unor examene sau concursuri. Timpul de stocare poate fi direct proporţional cu timpul de remanenţă a cunoştinţelor : pe cât de repede s-a învăţat, pe atât de rapid se va şi uita !

6. Maximizarea şi exploatarea din perspectivă didactică a timpului şcolar (prin încărcarea intervalelor de timp cu sarcini corespunzătoare de ordin informativ şi formativ)

Tendinţa de a folosi la maximum timpul avut la dispoziţie este firească şi recomandată. Maximizarea utilizării timpului se exprimă prin încărcarea optimă a duratelor de formare, prin alternarea optimă dintre timpii „grei” şi cei „slabi”, prin exploatarea didactică a unor circumstanţe şcolare sau legate de şcoală dintre cele mai diverse (sosirea în şcoală, ritualul începerii orelor, pauzele dintre ore, luarea unei gustări, sfârşitul zilei etc.). Premisa de la care se pleacă rezidă în aceea că orice interval de timp

trebuie să capete greutate din punct de vedere formativ ; asta nu înseamnă că elevul trebuie să înveţe tot timpul, ci că elevul trebuie să întâlnească în şcoală prilejuri educative care se impun de la sine, care afectează şi influenţează elevul fără ca acesta să fie conştient permanent că se află în faţa unor influenţe explicit educative.

7. Comprimarea timpului şcolar

Există situaţii când, pentru anumiţi elevi, se alocă un timp mai mic de execuţie sau de învăţare, dacă subiecţii în discuţie dispun de capacităţi deosebite. Tendinţa exprimată este o formă de administrare a educaţiei pornind de la ritmul mai avansat de asimilare pe care îl au unii elevi, fie în anumite momente, fie la modul general. Scurtarea timpului este justificată deseori şi chiar se încurajează acest lucru pentru categoriile de elevi cu aptitudini înalte, cu predispoziţii manifeste pentru anumite activităţi. De obicei, această tactică este cuplată cu forme instituţionale noi de organizare a învăţării, pe grupe, clase sau şcoli speciale. Duratele comprimate pot fi mai înguste sau mai largi, mergând de la banala oră de curs şi terminând cu anul sau ciclul de învăţământ (unii studenţi pot parcurge doi ani de studiu într-un an calendaristic). Ar fi bine dacă instituţiile şcolare, regulile şi legislaţia şcolară ar fi mai deschise şi permisive la astfel de evoluţii rapide pe care le pot avea unii elevi sau studenţi.

8. Responsabilizarea şi delegarea educaţilor în legătură cu gestionarea timpului

Această strategie predispune pe elevi la folosirea personalizată a timpului educaţional, la implicarea responsabilă în dispunerea de timp. Protagoniştii învăţării sunt fiinţe conştiente, care trebuie să asimileze tehnica autogestionării timpului, a folosirii raţionale a bugetului de timp, a maximizării utilizării acestuia. Actul de predare-învăţare nu mai rămâne unul unidirecţionat, ci un proces „negociat”, elevii participând când vor, în ponderi şi etape stabilite de ei înşişi, decizând în cunoştinţă de cauză duratele şi reperele întâlnirii, învăţării, evaluării etc. Ar fi interesant, de exemplu, de meditat la o formă de evaluare care să se aplice atunci când elevii vor sau simt că sunt cu adevărat pregătiţi ; elevii să „intre în scenă” nu când cred profesorii, ci când doresc elevii. Autogestionarea temporalităţii nu poate fi însă generalizată pentru toate activităţile didactice. Aceasta se poate extinde la nivelul proceselor nonformale, la disciplinele

facultative, la activităţile şcolare suplimentare. Oricum, sub supravegherea dascălilor, astfel de exerciţii pot fi realizate şi în cazul activităţilor obligatorii, formale. O situaţie aparte o întâlnim în cazul învăţământului deschis la distanţă, unde candidaţii la instrucţie dispun de timp într-o măsură mai mare, alegându-şi singuri intervalele şi duratele pentru diversele activităţi de învăţare.

9. Valorizarea achiziţiilor elevilor pornind de la timpul de încorporare a acestora

Şcoala dezvoltă instrumente de evaluare şi validare a achiziţiilor pornind de la timpul consumat pentru însuşirea acestora. Dăm ca exemple testele de rapiditate, probele de viteză sau contra-cronometru. Desigur, factorul timp în evaluare nu poate fi ignorat. El poate da seamă de calitatea achiziţiilor existente, a conexiunilor, a sintezelor, dar nu poate fi substituit altor variabile, uneori mai importante, care intră în joc. În fond, nu timpul de achiziţie absolut trebuie avut în vedere, ci calitatea retenţiei, eficienţa elementelor valorice în circumstanţe dintre cele mai variate, operativitatea activării acestora, capacitatea restructurării şi reorganizării edificiului de conduite şi valori însuşit de către elev. Substituirea obiectului evaluării (calitatea şi cantitatea de cunoştinţe, deprinderi, atitudini) cu elemente periferice (timpul consumat pentru achiziţionarea acestora) constituie una dintre erorile fundamentale care se pot manifesta în actul aprecierii şi notării.

10. Sacralizarea, rigidizarea şi fetişizarea timpului (prin strategii imobiliste, fixiste, de înscriere forţată în limitele de timp enunţate)

Există tentaţia de a respecta duratele prescrise cu orice risc, chiar dacă situaţiile didactice impun o restructurare a acestor repere. Unii profesori sau responsabili ai aşezămintelor de învăţământ fac din perioadele şi marcajele şcolare adevărate fetişuri. Orice depăşire a limitelor temporale este descurajată sau sancţionată, orice neînscriere în timp este blamată şi criticată.

Pentru fiecare activitate avem la dispoziţie un anumit timp. S-ar impune o descentralizare şi o flexibilizare a folosirii duratelor şi o individualizare a racordării profesorilor şi elevilor la graniţele temporale. Desigur, şcoala presupune o anumită uniformizare prin orarele şi programele prescrise. Profesorii trebuie să respecte aceste marcaje generale, dar îşi vor lua libertatea de a jalona repere de nivel micro (în interiorul lecţiilor, dar nu numai) după cum dictează variabilele nenumărate ale realizării efective a unei unităţi didactice. Nu este exclus ca pentru anumiţi elevi sau activităţi nespecifice să fie alocaţi timpi speciali (pentru meditaţii, consultaţii, consiliere specializată etc.).

11. Închiderea şi încapsularea în durată (prin cantonarea în propriile acţiuni, prin „încremenirea în durată")

Sunt situaţii în care factorul timp apare ca un blocaj pentru cel care face educaţia. Fixarea unor termene, ca şi eşalonarea temporală strictă produc conduite rutiniere, de închidere, de inacţiune, de slabă motivare. Individul nu mai este atent la ceea ce face, la calitatea acţiunilor didactice, ci la respectarea reperelor de timp, la canonizarea acestora. Cadrele didactice devin sclavi ai timpului, servitori ai periodizării, ai planificării exagerate, ai unei determinări temporale absolute. Nimic nu mai este acceptat dacă nu a fost prevăzut, se va face numai ceea ce este previzionat, fixat, aşteptat. Noul, imprevizibilul, produsele creativităţii sunt repudiate şi respinse în numele unei fixaţii în durată. Aşa se face că ceva pozitiv care se manifestă (dar imprevizibil) nici nu mai este perceput, valorizat, integrat în structurile acţiunii ce tocmai se desfăşoară. Profesorul afişează o vizibilă antipatie faţă de actul ivit pe neaşteptate, chiar dacă acesta ar putea avea consecinţe valorice nebănuite – supoziţia ar fi că numai ceea ce este prevăzut este valoros ; realitatea contrazice de foarte multe ori această opinie.

12. Evitarea duratelor (prin neimplicarea sau neparticiparea la acţiunile invocate, prin scurtarea timpilor educaţionali, lipsa de la ore etc. din raţiuni subiective sau obiective)

Simptomul evitării unor activităţi, obligatorii sau opţionale, în mod făţiş sau mascat, este prezent în spaţiul şcolar. Raţiunile acestui comportament pot sta atât în caracteristicile psihocomportamentale ale actorilor, profesori sau elevi, cât şi în reacţiile fireşti faţă de fenomenele de saturare sau supraîncărcare. Spaţiul educaţional poate degaja, la un moment dat, o luxuriantă scenă de activităţi care se întretaie, se suprapun, creează blocaje la nivelul personalităţii celor care trebuie să se implice. Pentru factorii de conducere, constituie o obligaţie profesională optimizarea trasării sarcinilor, încărcările

raţionale cu activităţi atât ale fiecărui actor în parte, cât şi ale grupurilor specifice. Este ştiut faptul că o directivitate scăzută în ceea ce priveşte sarcinile conduce la delăsare sau neimplicare, după cum un puternic spirit de control şi de sancţionare generează stres sau conduite de faţadă.

13. Fracturarea sau sabotarea timpului (prin uzanţa acestuia în mod necorespunzător, prin deturnarea timpilor special alocaţi pentru anumite activităţi, prin „sărirea" unor intervale de maximă apetenţă pentru un anumit tip de dezvoltare)

Dată fiind autonomia şi tendinţa de intimizare a folosirii timpului de către profesor sau elev (aceştia nu sunt urmăriţi pas cu pas în ceea ce priveşte utilizarea timpului), poate să apară riscul folosirii acestuia în orizontul unor scopuri atipice, neconforme cu obiectivele general didactice. Sunt situaţii când unii profesori, din anumite raţiuni (invocând, uneori chiar „binele" elevilor) deturnează anumiţi timpi pentru activităţi nespecifice profilului activităţilor stipulate de programe (fac matematică sau fizică în timpul orelor alocate sportului sau desenului, de exemplu). De asemenea, se pot observa în câmpul educaţional tendinţe de neluare în seamă a particularităţilor psihogenetice de dezvoltare ce presupun anumite acorduri între gradul de dificultate sau tipuri de acţiuni intelectuale şi nivelul atins de structurile de cunoaştere ale elevilor. Fiecare perioadă de vârstă presupune anumite apetenţe şi predispoziţii de învăţare, care, dacă sunt depăşite, nu se mai pot satisface sau se realizează mai greu pe parcurs. Un anumit program de educare, o dată validat şi experimentat din punct de vedere psihopedagogic, socio-cultural etc., trebuie să fie şi aplicat. Înseamnă că există o raţiune în dozarea şi distribuirea activităţilor care nu mai poate fi pusă în discuţie de fiecare cadru didactic în parte.

14. Reificarea timpului (prin accentuarea atenţiei spre o dimensiune a temporalităţii - să zicem a prezentului - şi a desconsiderării celorlalte - trecut, viitor sau invers)

Sunt şcoli sau curente pedagogice care pun accentul pe ceea ce elevul face în prezent şi nu pe ceea ce ar putea să facă în perspectivă ; sunt, de asemenea, orientări care valorizează potenţialitatea, desconsiderând acţiunea prezentă etc. Acţiunea didactică numai în numele viitorului poate aluneca în utopie dacă nu se ţine cont de ceea ce elevul este şi poate la un moment dat. Dar şi istoria şi preistoria elevului, antecedentele sale şcolare trebuie luate în seamă, fără a se reifica perfecţiunea stadiului primar, a „vârstei de aur", inocenţa şi perfecţiunea originară (vezi cazul lui Rousseau sau al unor pedagogi nondirectivişti). La nivel individual, fenomenul este vizibil atunci când elevul este valorizat nu prin ceea ce realizează în prezent, ci prin ceea ce a făcut sau poate face în perspectivă ; prin ceea ce profesorul ştie că a fost elevul sau îşi imaginează că poate deveni. Desigur, profeţiile în materie de educaţie se pot şi împlini, predicţiile constituie un artificiu didactic de stimulare şi motivare a muncii. Dar în nici un caz, acestea nu pot deveni puncte de reper în etichetarea şi evaluarea elevilor.

15. Relativizarea duratelor şi desconsiderarea timpului (simptomul de eludare a punctelor principale de reper)

Conduita de nerespectare a termenilor precizaţi este des întâlnită în practica didactică. Presupoziţia de la care se pleacă este aceea că limitele pot fi trecute cu vederea, pot fi depăşite, re-eşalonate fără nici o problemă. În măsura în care orizonturile deziderative nu sunt îndeplinite, acestea se „îndepărtează", se „mută" permanent în zări şi mai îndepărtate, acestea fiind concepute ca mutabile, chiar indefinite. Maniera „înceţoşată" de realizare a educaţiei (din întâmplare, când şi când) este în contrasens cu specificitatea acesteia de a fi predeterminată şi eşalonată în timp. Lipsa sau relativizarea reperelor temporale (în funcţie de circumstanţe, starea de moment a actorilor, accidente de tot felul) nu vor genera şi nici nu vor întreţine conduite responsabile în învăţare şi formare. Bulversarea timpului şcolar se poate datora şi unor cauze „externe" şcolii : accidente sociale („revoluţii", greve, demonstraţii), sărbători laice sau religioase, vacanţe neinspirate sau ilicite.

16. Simptomul manifestării energo şi cronofage în învăţământ

O altă posibilă atitudine faţă de timpul şcolar este supradimensionarea acestuia pentru o serie de activităţi care, în realitate, pretind un timp delimitat, de obicei scurt. Deturnarea energiilor de la lucrurile cu adevărat importante către acţiuni periferice merită toată critica. Mutarea accentului

de la activităţile de „producţie" didactică, spre acţiuni colaterale (gestionarea prezenţei, momente „moralizatoare", deraieri de la subiectul de predat etc.) reprezintă o conduită ce poate fi surprinsă în practica didactică. La fel, consumul de timp al profesorului cu şedinţe fără capăt, cu activităţi administrative, cu acţiuni impuse la dorinţa aleatoare a directorilor, inspectorilor etc. constituie o altă faţă a timpului pierdut. Când se desenează programul şcolii, e bine să se mediteze adânc la justeţea acţiunilor, la pertinenţa lor (dacă nu au un caracter de faţadă), dacă nu cumva prin jocul permutărilor şi combinărilor orelor cineva pierde timpul fără rost (vezi „ferestrele", pauzele la nivelul zilei şcolare, pentru unii profesori, create artificial, din rea-voinţă sau din neştiinţă).

17. Birocratizarea duratelor (prin reducerea acţiunilor specifice la simple parcursuri administrative, prin fetişizarea „contactelor" cu temporalitatea şcolară, a înscrierilor, a respingerilor, a absolvirilor de cursuri)

Calitatea demersurilor educative, ca şi a reverberaţiilor ei asupra subiecţilor este reductibilă, pentru unii, la cantitatea de timp consumată pentru formare, la timpul „trăit" în perimetrul unei şcoli. Educaţia este semnificată birocratic, cântărită prin variabile nespecifice (câţi ani de şcoală are o persoană), care nu au o legătură directă cu calitatea intrinsecă a exerciţiului formativ. Simpla intrare în sistem (intrarea la facultate!) constituie ea însăşi o reuşită, admiterea într-o instituţie reprezentativă cântăreşte mai mult decât parcursul educaţional propriu-zis, terminarea (indiferent cum!) a unei şcoli ar fi semnul obligatoriu al unei mari distincţii. În general, orice valorizare a persoanelor, pe criteriul numărului de ani de şcoală şi nu în funcţie de capacităţile şi performanţele demonstrate după terminarea unei instituţii de învăţământ, este defectuoasă şi generează mari confuzii la nivel social.

18. Temporizarea ritmurilor (prin încetinirea sau amânarea unor acţiuni semnificative)

Conduita de reducere a eforturilor, de încetinire a unor acţiuni, atunci când nu este justificată didactic, trebuie sancţionată. Există profesori care, în anumite momente ale intervalelor mai mici sau mai largi de timp

(sfârşit de zi, de semestru, de an şcolar etc.) o lasă mai moale, intră într-o stare de „relanti", de odihnă înainte de vreme. La rândul lor, elevii pot împrumuta acest comportament, prin contagiune şi difuziune, ceea ce conduce la subrealizare sau eşec şcolar. Conduita didactică amintită are două consecinţe: mai întâi, îi scoate pe elevi dintr-un ritm firesc, natural, iar revenirea presupune un consum de energie semnificativ (energie care altfel s-ar consuma pentru alte obiective) şi, în al doilea rând, creează rupturi, segmentări la nivelul setului de cunoştinţe, valori comportamentale care nu se mai asamblează atât de uşor după intervale de timp oarecum goale. Continuitatea, persistenţa şi tenacitatea în asimilarea unor valori reprezintă un principiu de acţiune care se impune în multe împrejurări ale contextului didactic.

19. Folosirea timpului şcolar ca factor de uniformizare

Timpul pus la dispoziţia elevilor are un caracter unificator şi uniformizator. Cadrul temporal îi obligă pe toţi elevii să se înscrie în aceleaşi repere orare, să respecte determinările legate de durată, să execute aceleaşi tipuri şi cantităţi de activităţi în unitatea de timp, ca şi cum ar avea aceleaşi posibilităţi, dispoziţii şi potenţialităţi. Mai mult decât atât, sunt concepute probe evaluative bazate pe rapiditate, care îi obligă pe elevi să respecte intervalele statornicite de timp. Criteriul reuşitei nu mai este rezultatul propriu-zis, ci înscrierea în durata desemnată pentru îndeplinirea sarcinilor. Or, acest instrument pleacă de la presupoziţia (falsă) că toţi copiii au aceleaşi ritmuri sau ar trebui să le aibă. De exemplu, la sport sunt confecţionate probe care îi obligă pe elevi să alerge numaidecât cu o anumită viteză, să execute anumite mişcări în mod sincronic şi coordonat. Nu numai conţinuturile care se transmit îmbie la masificare, ci şi ritmurile transmiterii şi insinuării acestora.

20. Monopolizarea gestionării timpului educaţional doar de către cadrul didactic

Profesorii îşi arogă dreptul unilateral de a stabili reperele orare fără a ţine cont sau a se consulta cu publicul şcolar. Ei, în mod exclusiv, se ocupă cu organizarea şi planificarea activităţilor, neinteresându-se dacă elevii pot răspunde operativ şi la termenele fixate exigenţelor pretinse. În structurarea programelor şcolare primează interesele educatorilor, educaţii

nefiind luaţi în seamă. Mai mult, profesorii caută să se „înstăpânească" şi asupra timpului liber al elevilor, să neglijeze sau să elimine timpul de sine, timpul privat, răgazul, libertatea. Se acţionează ca şi când elevul trebuie să se consacre tot timpul şcolii, studiului, diverselor discipline, dacă se poate doar unei discipline, unui singur profesor. Timpul şcolar tinde să devină un timp exclusivist, un timp devenit valoros doar dacă este folosit pentru învăţare. Or, este lucru ştiut, multe lucruri se achiziţionează sau se validează şi dincolo de „timpul" şcolii.

21. De-sincroniile sau a-sincroniile dintre şcoală şi alţi factori ai educaţiei

De multe ori, temporalitatea şcolară este izolată şi neglijează timpii persoanelor sau instituţiilor cu care aceasta intră în legătură. Astfel, nu există suficientă sincronizare între şcoală şi familie, între acestea şi diferite instituţii culturale. În cazul unor divergenţe sau rupturi între aceste instanţe, se produc inadaptări sau tendinţe de concurenţă sau inter-excludere a acţiunilor factorilor invocaţi. Realizarea unei complementarităţi educaţionale profitabile presupune o sincronizare inteligentă (elevii să fie la şcoală când părinţii lucrează, muzeul de istorie să fie deschis chiar şi în lunea în care elevii ar trebui să facă o lecţie în muzeul respectiv etc.).

22. Simbolizarea şi re-simbolizarea timpului şcolar (prin considerarea acestuia ca fiind un timp „primordial", al începuturilor, prin nostalgia „timpului şcolii", prin regresiunea la un start originar)

Oricine a avut tangenţă cu şcoala ştie că aceasta are nu numai o valoare intrinsecă (te pregăteşte în anumite orizonturi) ci şi una personală, sentimentală, lăsând urme adânci în orizontul trăirilor şi sentimentelor. Şcoala începe şi se realizează în copilărie, vârsta inocenţei de care ne aducem aminte cu nostalgie. Perioada de şcolarizare din adolescenţă se confundă cu vârsta visurilor, a reveriilor, a proiectelor, a construirii primelor noastre încercări. Cum să uiţi această perioadă ? Şcoala este un punct nodal în biografia devenirii noastre care ne urmăreşte toată viaţa. Ea capătă valoarea de simbol axial în jurul căruia ne organizăm întreaga existenţă. Există percepţia, de asemenea, că doar un anume tip de formare

sau de şcoală este valoroasă : „şcoala pe care *eu* am făcut-o ! ". De aici şi invocări de tipul „pe vremea mea ! ", „şcoala din timpul meu ! " etc. care atestă tocmai acest dor după timpurile care s-au dus pentru totdeauna.

23. Reeditarea timpului şcolar şi re-trăirea acestuia prin alţii (copiii noştri, nepoţii noştri etc.)

Raportarea la trecutul nostru şcolar nu este inactivă. Dacă avem ocazia să trăim în preajma şcolarilor, mai ales în cercul familial, restrâns, avem toate şansele de a re-începe traseul formativ (desigur, la modul simbolic), de a mai „trece" încă o dată prin şcoală. Părinţii şi bunicii trăiesc alături de progeniturile lor toate capriciile şi bucuriile prezenţei în şcoală. Familia participă, simbolic, dar şi evenimenţial, la educaţia copiilor nu numai prin susţinerea afectivă, ci şi prin susţinere materială, prin implicarea ei în rezolvarea şi facilitarea unor activităţi specifice. Familia devine un complement şi un însoţitor al instituţiei şcolare, acompaniind sau dublând trasee formative care încep şi trebuie să continue la nivelul căminului. Familia este o instanţă adânc implicată în timpul şcolar, trăind „sincronic" problemele acestei instituţii. Profesorii, şi ei, pot activa propriile amintiri sau percepţii despre educaţie, structurate în perioada lor de formare. Această ipostază de empatizare poate fi benefică pentru profesori în măsura în care îşi resemnifică şi îşi folosesc amintirile didactice, adecvează inteligent strategii vechi la evenimente noi, aduc în prezent scheme rezolutive experimentate deja (uneori pe cont propriu).

Bibliografie

1. *** ROPS, *Le projet ; Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Édition l'Harmattan, Paris, 1992.
2. Aitken, J. Douglas, *Le renouveau de l'éducation : la région Europe*, UNESCO, Paris.
3. Ardoino, Jacques, *Management ou commandement*, EPI, Paris, 1970.
4. Ardoino, Jacques, *Les avatars de formation*, PUF, Paris, 2000.
5. Ascher, François ; Godard, Francis, *Modernité : la nouvelle carte du temps*, 2001, *cf.* http : //www.ccic-cerisy.asso.fr/temps01.html.
6. Bachelard, Gaston, *La dialectique de la durée*, PUF, Paris, 1963.
7. Berger, Peter ; Luckmann, Thomas, *La construction sociale de la réalité*, Armand Colin, Paris, 1996.
8. Berne, Eric, *Que dites-vous après avoir dit bonjour ?*, Éditions TCHOU, Paris, 1993.
9. Bobes Naves, Maria del Carmen, „La Valeur sémiotique du temps dans la récit", în *Kodikas/Code. Ars Semeiotica*, vol. 7, No 1/2, 1984, Gunter Narr Verlag Tübingen.
10. Boia, Lucian, *Jocul cu trecutul. Istoria între adevăr și ficțiune*, Editura Humanitas, București, 1998.
11. Boutinet, Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, PUF, Paris, 1990.
12. Charpentier, Raymond ; Clignet, Rémi, *Du temps pour les sciences sociale. La durée, l'ordre et le rythme*, L'Harmattan, Paris, 1998.
13. Covey, Stephen R., *Managementul timpului sau Cum ne stabilim prioritățile*, Editura Allfa, București, 2000.
14. Cristea, Sorin, *Dicționar de termeni pedagogici*, EDP, București, 1998.
15. Delayre, Guy, *La vie scolaire. Principes et Pratiques*, Nathan, Paris, 1997.
16. Dottrens, Robert, *Éduquer et instruire*, Nathan/UNESCO, Paris.
17. Dubet, François, „L'école et les projets", în *Le projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Éd. L'Harmattan, Paris, 1992.
18. Elias, Norbert, *Du temps*, Fayard, Paris, 1984.
19. Fraisse, Paul, *Psychologie du temps*, PUF, Paris, 1967.
20. Fraser, J.T., *Time as Conflict*, Birkhäuser Verlag, 1978.
21. Gayet, Daniel, *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*, Armand Colin, Paris, 1995.
22. Gioux, Anne-Marie, „Le temps dans les apprentissages", în *Analyses*, 1999, *cf.* http : //www.acteurs-ecoles.org/cult%20media/ressources2.htm.

23. Gordon, Thomas, *Enseignants efficaces. Enseigner et être soi-même*, Le jour éditeur, Québec, 1981.
24. Grimaldi, Nicolas, *Le désir et le temps*, PUF, Paris, 1971.
25. Guitton, Henri, *Le sens de la durée*, Calmann-Levy, Paris, 1985.
26. Hadji, Charles, *Penser et agir l'éducation. De l'intelligence du développement au développement des intelligences*, ESF éditeur, Paris, 1992.
27. Halbwachs, Maurice, *La mémoire collective*, PUF, Paris, 1968.
28. Hall, Edward T., *La danse de la vie*, Seuil, Paris, 1984.
29. Hall, T., Edward, *Le langage silencieux*, Éditions du Seuil, Paris, 1984.
30. Hall, V. ; Oldroyd, D., *Management Self-Development – Secondary*, National Centre for Educational Management and Policy, Bristol, 1990.
31. Huber, Michel, *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves*, Chronique Sociale, Paris, 1999.
32. Husen, Torsten ; Postlethwaite, N. (coord.), *The International Encyclopedia of education*, vol. 11, Pergamon Press, Oxford, Paris etc., 1994.
33. Husti, A., *L'organisation du temps à l'école*, INRP, Paris, 1983.
34. Imbert, Francis, *Pour une Praxis Pédagogique*, Édition Matrice, Paris, 1985.
35. Ionnaert, Philippe ; Borgh, Cécile Vander, *Créer des conditions d'apprentissage*, Université De Boeck, Paris, Bruxelles, 1999.
36. Iosifescu, Şerban, „Introducere în self-management", în *Management educaţional pentru instituţiile de învăţământ*, MEC, Bucureşti, 2001.
37. Iucu, Romiţă, *Managementul şi gestiunea clasei de elevi*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
38. Johns, Ted, *Organizarea perfectă a timpului*, Editura Naţional, Bucureşti, 1993.
39. Joiţa, Elena, *Management educaţional. Profesorul-manager : roluri şi metodologie*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
40. Kader Hamdad, Abdel, „Changement culturel et mémoire collective : la notion de compas socioculturel", în *Les processus collectifs de mémorisation (Mémorisation et organisation)*, Actes du Colloque d'Aix-en-Provence GRASCE, Faculté d'Économie appliquée (Juin 1979), publiés par Jean-Louis Moigne et Daniel Pascot, Librairie de l'Université, Aix-en-Provence.
41. Kubr, Milan (coord.), *Management Consulting – Manualul consultantului în management*, AMCOR, Bucureşti, 1992.
42. Leif, Joseph, *Temps libre et temps à soi. L'enjeu éducatif et culturel*, Les éditions ESF, Paris, 1984.
43. Levinas, Emmanuel, *Le temps et l'autre*, PUF, Paris, 1983.
44. Levinas, Emmanuel, *Dieu, la mort et le temps*, Éditions Grasset, Paris, 1993.
45. Magnin, Pierre, *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires*, PUF, Paris, 1993.
46. Marcus, Solomon, *Timpul*, Editura Albatros, Bucureşti, 1985.
47. Marinescu, Gabriela, *Timpul şi deciziile manageriale*, Editura Junimea, Iaşi, 1998.

48. Mayer, J., Jeffrey, *Gestionarea timpului pentru toţi*, Editura Teora, Bucureşti, 1996.
49. Meignant, Alain, *Manager la formation*, Éditions Liaisons, Paris, 1997.
50. Meirien Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Éditeur ESF, Paris, 1995.
51. Mercure, Daniel, *Les temporalités sociales*, L'Harmattan, Paris, 1995.
52. Mersch-van Turenhoudt, Sylvie, *Gérer une pédagogie différenciée*, Université De Boeck, Paris, Bruxelles, 1989.
53. Mialaret, Gaston, *Pédagogie générale*, PUF, Paris, 1991.
54. Moles, Abraham, „Mémorisation collective et culture : la notion de compas socioculturel", în *Les processus collectifs de mémorisation (Mémorisation et organisation)*, Actes du Colloque d'Aix-en-Provence GRASCE, Faculté d'Économie appliquée (Juin 1979), publiés par Jean-Louis Moigne et Daniel Pascot, Librairie de l'Université, Aix-en-Provence.
55. Montangero, Jacques, *La notion de durée chez l'enfant de 5 à 9 ans*, PUF, Paris, 1997.
56. Morissette, Dominique ; Gingaras, Maurice, *Enseigner des attitudes ?*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1989.
57. Neacşu, Ioan, *Metode şi tehnici de învăţare eficientă*, Editura Militară, Bucureşti, 1990.
58. Neacşu, Ioan, *Instruire şi învăţare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1999.
59. Neculau, Adrian, *Memoria pierdută. Eseuri de pshihosociologia schimbării*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.
60. Nederlandt, Pierre, „Approche de la précision du projet professionnel par les verbes", în *Le projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Édition l'Harmattan, Paris, 1992.
61. Nowotny, Helga, *Time. The Modern and Postmodern Experience*, Polity Press, Cambridge, 1994.
62. Piaget, Jean, *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, PUF, Paris, 1946-a.
63. Piaget, Jean, *Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*, PUF, Paris, 1946-b.
64. Pineau, Gaston, *Temps et contretemps*, Éditions Saint-Martin, Montreal, 1987.
65. Pineau, Gaston, *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*, Édition Anthropos, Paris, 2000.
66. Pomian, Kryzstof, *L'ordre du temps*, Gallimard, Paris, 1984.
67. Postic, Marcel, *L'imaginaire dans la relation pédagogique*, PUF, Paris, 1989.
68. Prévost, Hervé, *L'individualisation de la formation. Autonomie et/ou socialisation*, Chronique sociale, Lyon, 1994.
69. Prigogine, Ilya, *Între eternitate şi timp*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1997.

70. Pronovost, Gilles, *Sociologie du temps*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1996.
71. Prutianu, Ştefan, *Manual de comunicare şi negociere în afaceri*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
72. Przesmycki, Halina, *Pédagogie différenciée*, Édition Hachette, Paris, 1991.
73. Racle, Gabriel, *La pédagogie interactive*, Éditions Retz, Paris, 1983.
74. Rezsohazy, Rudolf, „Les dimensions du temps social", în *Langages multiples sur le temps* (texte édité par Pierre Watte), Cahier de l'Institut de Linguistique de Louvain, CILL 7, 1-2, 1981, Louvain la Neuve.
75. Ricœur, Paul, *Temps et récit II. La configuration du temps dans le récit de fiction*, Éditions du Seuil, Paris, 1984.
76. Seinvert, J. Lothar, *Organizează-ţi bine timpul*, Rentrop & Straton, Grup de editură şi consultanţă în afaceri, Bucureşti, 1997.
77. Sfez, Lucien, „Les médias, la démocratie et le temps", în Vitalis, A. ; Tetu, J.-F. etc. (coord.), *Médias, temporalité et démocratie*, Édition Apogée, Rennes, 2000.
78. Sfîntul Augustin, *Confesiuni*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1998.
79. Stewart, Ian; Joines, Vann, *Manuel d'analyse transactionnelle* (texte en français de Anne-Marie Scherrer), Édition InterEditions, Paris, 1991.
80. St-Jarre, Carole; Dupuy-Walker, Louise (coord.), *Le temps en éducation*. Regardes multiples, Presses de l'Université de Québec, Québec, 2001.
81. Testu, François, *Chrono-psychologie et rythmes scolaires*, Masson S. A., Paris, 2000.
82. Ungureanu, Dorel, „Chronopedagogia", în *Analele Universităţii de Vest Timişoara*, seria Sociologie, psihopedagogie şi asistenţă socială, IV, Timişoara, 1998.
83. Vassileff, Jean, *La pédagogie du projet en formation*, Édition Chronique Sociale, Paris, 1997.
84. Văideanu, George, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti, 1988.
85. Vitali, Christian, *La vie scolaire*, Université catholique de Louvain, Louvain, 1997.
86. Weinrich, Harald, *Le temps*, Éditions du Seuil, Paris, 1973.
87. Whitehead, Alfred North, *Science in the Modern World*, The Free Press, New York, 1953.
88. Zerubavel, Eviatar, *Hidden Rhythms. Schedules and Calendars in Social Life*, The University of Chicago Press, Chicago, Londra, 1981.

ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI

Structuri, conţinuturi, tehnici

Constantin Cucoş (coord.) – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învăţământului deschis la distanţă*

Pierre Dasen, Christiane Perregaux, Micheline Rey – *Educaţia interculturală. Experienţe, politici, strategii*

Emil Păun – *Şcoala. O abordare sociopedagogică*

Constantin Cucoş – *Educaţia religioasă. Repere teoretice şi metodice*

Mihaela Şt. Rădulescu – *Pedagogia Freinet. Un demers inovator*

Elena Joiţa – *Pedagogia – ştiinţa integrativă a educaţiei*

Mihai Stanciu – *Reforma conţinuturilor învăţământului. Cadru metodologic*

Gabriela Băncilă, Gheorghe Zamfir – *Algoritmul succesului. Repere actuale în învăţământul preuniversitar*

Dorina Sălăvăstru – *Didactica psihologiei. Perspective teoretice şi metodice*

Romiţă B. Iucu – *Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*

Cristina Neamţu, Alois Gherguţ – *Psihopedagogie specială. Ghid practic pentru învăţământul deschis la distanţă*

Stela Iancu – *Psihologia şcolarului. De ce merg unii elevi „încruntaţi" la şcoală*

Constantin Cucoş – *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*

Jacques Delors – *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI*

Ion Albulescu, Mirela Albulescu – *Predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane*

Adriana Albu, Constantin Albu – *Asistenţa psihopedagogică şi medicală a copilului deficient fizic*

Ştefan Popenici – *Pedagogia alternativă. Imaginarul educaţional*

Traian Cosma – *Şedinţele cu părinţii în gimnaziu*

15 lei

Romiță B. Iucu – *Instruire școlară. Perspective teoretice și aplicative*
Teodor Cozma – *O nouă provocare pentru educație : interculturalitatea*
Constantin Cucoș – *Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar*

în pregătire

Emil Păun, Dan Potolea – *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*

www.polirom.ro

Redactor: Vasile Pleșca
Coperta: Ionuț Broștianu
Tehnoredactor: Luminița Modoranu

Bun de tipar: noiembrie 2002. Apărut: 2002
Editura Polirom • B-dul Copou, nr. 4, P.O. Box 266, 6600, Iași,
Tel. & Fax (0232) 214.100; (0232) 214.111;
(0232) 217.440 (difuzare); E-mail: office@polirom.ro
B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33; O.P. 37; P.O. Box 1-728, 70700,
București • Tel.: (021) 313.89.78, E-mail: polirom@dnt.ro



MULTIPRINT

Tipografia MULTIPRINT Iași
Calea Chișinăului 22, et. 6, Iași 6600
tel. 0232-211225, 236388, fax. 0232-211252